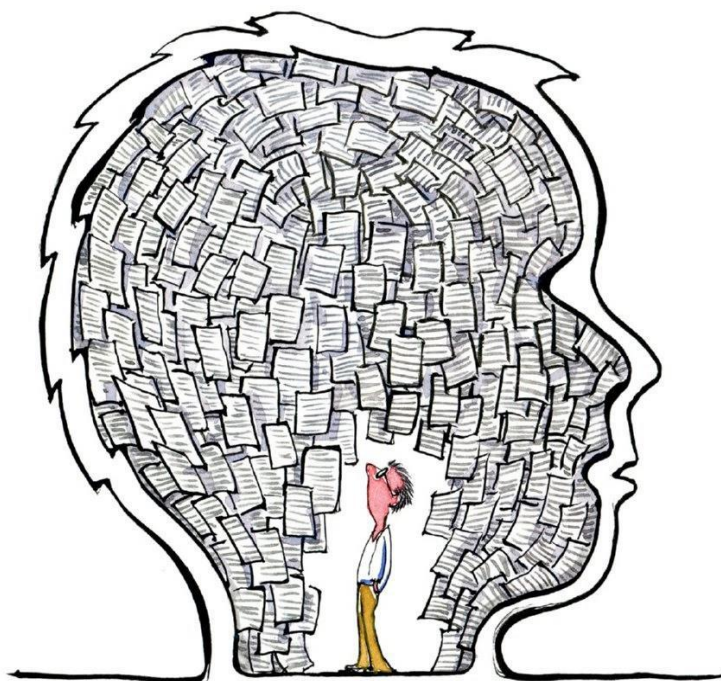


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

GERTHRUDES HELLENA CAVALCANTE DE ARAÚJO

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO:
NORMAS, PRÁTICAS e REFLEXÕES
À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO



João Pessoa - PB

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

GERTHRUDES HELLENA CAVALCANTE DE ARAÚJO

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO:
NORMAS, PRÁTICAS e REFLEXÕES
À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado

João Pessoa - PB

2014

A663p Araújo, Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo.
 O professor de língua inglesa no ensino médio: normas,
 práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo /
 Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo.- João Pessoa,
 2014.
 129f. : il.
 Orientadora: Betânia Passos Medrado
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
 1. Linguística. 2. Linguística e práticas sociais.
 3.Prescrições. 4. Ensino médio - língua inglesa.
 5.Interacionismo sociodiscursivo.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

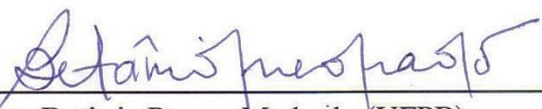
GERTRUDES HELLENA CAVALCANTE DE ARAÚJO

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO:
NORMAS, PRÁTICAS e REFLEXÕES
À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

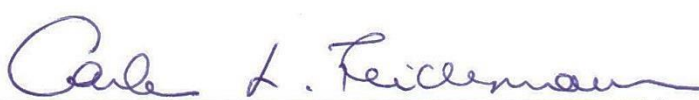
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 04/12/2014

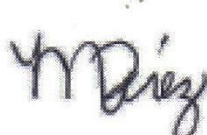
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Profa..Dra. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora



Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann (UFPB)
Examinadora



Profa. Dra. Mariana Pérez (UFPB)
Examinadora

Dedico este trabalho à minha filha Ghabriela
e à minha mãe Maria Auxiliadora.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho:

Aos professores Gabriel, Rosa, Cristina, Eva, Flávia e Jaci, por aceitarem o convite para serem professores-participantes desta pesquisa e por contribuírem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha mãe, Maria Auxiliadora, por ter sempre acreditado em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava. Por seu exemplo de força, perseverança, ânimo e humildade. Sempre valorizando minha profissão, e contribuindo de forma imensurável para me tornar a pessoa que sou, ela é a minha rocha!

Ao meu pai, Duille, sempre me apoiando, e aos meus irmãos Arthur, Filipe e Marcos, e minha cunhada Therezanízia, que sempre cuidaram da minha Ghabi juntamente com meus pais.

À minha princesa, Ghabriela, que, apesar de pouca idade, sempre se mostrou compreensiva com minhas ausências e torcedora das minhas conquistas. Muito orgulho dela!

Às minhas amigas Jacilene Rodrigues, por ser diretamente responsável por eu voltar aos estudos e acreditar que fazer um Mestrado seria possível; Eva Campos, que também se tornou irmã, por todo seu apoio moral e acadêmico nessa caminhada; e a Liane Velloso por toda sua doçura e por ter se revelado um apoio imprescindível nesses dois anos.

À minha primeira professora no Proling, Carla Reichmann, por ter me aceitado como aluna especial quando eu ainda não sabia a diferença entre Língua, Linguagem e Linguística, e por suas sugestões feitas na qualificação.

À professora Angélica Maia, a quem também posso chamar de amiga, por suas contribuições na qualificação.

À professora Dra. Betânia Passos Medrado, orientadora desse trabalho, que, ao me aceitar como orientanda, fez o meu mundo virar pelo avesso (no bom sentido!). Me ensinou a reconfigurar o agir, a modalizar minha fala, me (re)ensinou a ler, escrever, falar e ouvir. Não apenas uma orientadora, mas um exemplo de ética, profissionalismo, dedicação e doçura. Obrigada por toda sua paciência, por seus ensinamentos e por sempre acreditar que eu era capaz de ir mais além. Serei eternamente agradecida!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por ter compreendido a necessidade da minha formação profissional e todas as demandas que um Mestrado acarreta. Obrigada a todos os colegas e amigos que fazem parte desse “meu” coletivo e a todos os meus alunos, sempre ávidos de conhecimento.

A Deus, por ser minha fortaleza e meu refúgio!

RESUMO

A atuação do professor de língua inglesa no Ensino Médio, assim como a de qualquer trabalhador, é orientada por planos de curso, diretrizes governamentais, decisões de coordenadores e diretores, dentre outras prescrições. Contudo, os professores não são apenas meros reprodutores das normas, pois são profissionais que refletem sobre os aspectos que envolvem sua prática de forma a reconfigurá-la quando oportuno (PERRENOUD, 2002; MEDRADO, 2008; BÁRBARA e RAMOS, 2009; PIMENTA e GHEDIN, 2012). Buscando as representações das prescrições no discurso do professor de língua inglesa no Ensino Médio, a presente pesquisa investiga de que forma a colaboração mútua contribui para a construção da definição e compreensão do agir do coletivo do qual os docentes fazem parte. Tomando textos orais produzidos em sessões reflexivas como *corpus* para nossas análises, a discussão que propomos baseia-se no construto teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, BRONCKART, 2009), como também considera os princípios e conceitos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010), quando abordamos questões relativas ao gênero profissional, coletivo de trabalho e prescrições. A discussão dos resultados apontou para o fato de que a postura reflexiva dos professores participantes da presente investigação contribuiu não apenas para evidenciar suas representações sobre o seu fazer, mas também para a sua própria formação continuada e para o fortalecimento do coletivo de trabalho.

Palavras-chave: Prescrições, Reflexão, Ensino Médio, Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The performance of an English language teacher in high schools, as well as of any worker, is regulated by course plans, governmental rules, decisions of coordinators and school directors, among other guidelines. However, teachers are not mere reproducers of the norms, as they are professionals who reflect on all aspects of their practice in order to reconfigure it when appropriate (PERRENOUD, 2002; MEDRADO, 2008; BÁRBARA e RAMOS, 2009; PIMENTA e GHEDIN, 2012). Looking for representations of guidelines in the speech of high school English language teachers, this study investigates how mutual collaboration contributes to the definition and understanding of the praxeological dimension of the collective of professionals the teachers belong to. Taking oral texts produced in reflective sessions as corpus for analysis, the discussion proposed in this study is supported by the theories and methodologies from the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, BRONCKART, 2009), but it also considers the principles and concepts of the Clinic of Activity (CLOT, 2006; 2010), when discussing issues relating to the professional genre, collective work and guidelines. The discussion signals to the fact that the reflective attitude of the teachers participating in this research has contributed not only to reveal their representations in relation to their praxis, but also to their own continuing education and the strengthening of the collective of professionals.

Key-words: Guidelines, Reflection, High School, Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Zona de Desenvolvimento Proximal e algumas de suas definições	p. 22
Quadro 2 –	Organização dos cursos ofertados no âmbito do Ensino Médio	p. 44
Quadro 3 –	<i>Questão 1</i> elaborada para a primeira sessão reflexiva dos dois grupos	p. 59
Figura 1 –	Distância entre o trabalho prescrito e o realizado	p. 32
Figura 2 –	Os três níveis da arquitetura textual	p. 38
Figura 3 –	Articulação dos conceitos: prescrições, reflexão crítica e práticas pedagógicas	p. 51
Figura 4 –	Elementos constitutivos do <i>corpus</i>	p. 60
Figura 5 –	Número de ocorrências dos temas abordados nos Grupo GF e GE (sessão 1)	p. 89
Figura 6 –	Proporção no uso da agentividade (sessão 1)	p. 90
Figura 7 –	Número de ocorrências dos temas abordados nos Grupo GF e GE (sessão 2)	p. 111
Figura 8 –	Proporção no uso da agentividade (sessão 1)	p. 112
Figura 9 –	Comparativo dos índices de agentividade nas sessões reflexivas do GE	p. 113
Figura 10 –	Comparativo dos índices de agentividade nas sessões reflexivas do GF	p. 113
Esquema 1–	Formas e funções da linguagem	p. 30
Esquema 2–	Objetos constitutivos da atividade do professor	p. 33
Esquema 3–	Reflexividade Crítica	p. 49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
CAPÍTULO 1 – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DOCENTE	p. 17
1.1 – O interacionismo sociodiscursivo (ISD): pressupostos epistemológicos e conceitos-chave	p. 17
1.2 – A análise do trabalho docente: como e por quê?	p. 25
1.3 – O procedimento metodológico do ISD para análise do trabalho do professor	p. 36
CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR REFLEXIVO DO/NO ENSINO MÉDIO: normas, práticas e reflexões	p. 41
2.1 – O Ensino Médio	p. 42
2.2.1 – O professor reflexivo	p. 47
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	p. 53
3.1 – Natureza da pesquisa	p. 53
3.2 – Contexto de pesquisa e perfil dos professores participantes	p. 55
3.3 – Geração de dados	p. 57
3.4 – Procedimentos de análise	p. 63
CAPÍTULO 4 – OS COLETIVOS DE TRABALHO: REFLEXÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR DOCENTE	p. 65
4.1 – Sessões reflexivas: o encontro	p. 66
4.1.1 – Grupo Federal “ <i>eu não me deixo influenciar muito por eles não</i> ”	p. 66
4.1.2 – Grupo Estadual “ <i>eu acho que depende também do gestor da escola</i> ”	p. 76
4.1.3 – Síntese preliminar dos encontros	p. 88
4.2 – Sessões reflexivas: o reencontro	p. 90

4.2.1 – Grupo Federal “ <i>professora, a gente não tá aprendendo</i> ”	p. 91
4.2.2 – Grupo Estadual “ <i>você vai ter que ensinar aqui inglês instrumental</i> ”	p. 102
4.2.3 – Síntese preliminar dos reencontros	p. 111

CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 114
-----------------------------------	---------------

REFERÊNCIAS	p. 117
--------------------------	---------------

APÊNDICE A – Quadro de notação utilizada para análise do <i>corpus</i>	p. 124
---	---------------

APÊNDICE B – Questionário sociocultural	p. 125
--	---------------

APÊNDICE C – Termos de consentimento Livre e Esclarecido	p. 126
---	---------------

APÊNDICE D – Sessão Reflexiva 1	p. 127
--	---------------

APÊNDICE E – Sessão Reflexiva 2 – GF	p. 128
---	---------------

APÊNDICE F – Sessão Reflexiva 2 – GE	p. 129
---	---------------

SIGLAS

ALTER - Grupo de Estudos Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

EEEM - Escolas Estaduais de Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GE – Grupo de professores do Estado

GELIT - Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho

GF – Grupo de professores Federais

IFPB - Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo quando segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade (VYGOTSKY, 1978, p. 81).

As representações que professores fazem do seu agir têm fomentado discussões¹ sobre o ambiente educacional, sobre os sujeitos que lá estão, sobre a estrutura escolar, como também sobre a própria formação inicial/continuada docente. Pesquisadores da Linguística Aplicada, em especial os que tomam os textos produzidos por esses profissionais como fonte de pesquisa², consideram que o desenvolvimento humano acontece por meio de produções orais e escritas.

Souza (2006), ao abordar aspectos teóricos relativos ao desenvolvimento de professores em processos de formação, afirma que

as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da voz dos professores (p. 45).

Concordamos com o autor, e buscamos ouvir professores que atuam no âmbito educacional do Ensino Médio para compreender de que forma as suas representações revelam aspectos relativos às suas práticas e às prescrições que subjazem seu fazer. A necessidade de ouvir esses professores surgiu de uma necessidade pessoal, pois consideramos que atuar como professor de língua inglesa nessa etapa final da educação básica é um desafio que enfretamos.

A atuação do professor de língua inglesa, em especial no Ensino Médio, é um compromisso não só com os alunos, mas também com a sociedade, e a contínua

¹ Machado e Abreu-Tardelli (2007), Medrado (2008), Medrado e Reichmann (2012), Pérez (2014), dentre outros.

² Lousada *et alii* (2007), Machado (2009), Cristóvão (2011), Machado, Lousada e Ferreira (2011), Medrado e Pérez (2011), dentre outros.

reflexão para a descoberta de novos modos de fazer é um processo que contribui, consequentemente, para a própria prática, e o desenvolvimento profissional.

Após atuar por vários anos em escolas particulares de línguas, (re)inicie³ minha carreira profissional em uma escola federal de ensino básico, técnico e tecnológico. Questionamentos, dúvidas, angústias, dentre outros sentimentos, fizeram-se presentes em minha prática diária. Não sabia ao certo se estava formando alunos para serem técnicos ou se para ingressarem no ensino superior. Surpresa tive ao saber que essa não era uma incerteza solitária, outros compartilhavam da minha inquietação. Atuando em escolas de modo geral, temos regras a seguir, tais como: planos de curso, diretrizes governamentais, decisões de coordenadores e diretores, alunos com suas demandas, diferentes realidades em diferentes escolas que requerem condutas diferenciadas, colegas de trabalho que esperam que haja um consenso sobre o que deve ser feito, para citar apenas algumas. Então, perguntamos-nos se em outro contexto de ensino médio – escolas estaduais – a realidade dos professores seria a mesma.

Carneiro (2012) considera que, apesar de estudos, estatísticas, documentos e promoções de reformas para o Ensino Médio, “tudo fica [...] no âmbito de constatações” (p. 58). O autor aponta que, historicamente, o Ensino Médio tem exercido uma função de passagem para a universidade, uma etapa preparatória dos alunos para os exames de ingresso ao ensino superior, e também julga que esse nível de ensino não tem recebido incentivos suficientes para uma expansão de qualidade. Carneiro (op. cit.) elenca quatro questões que considera serem “o nó do Ensino Médio” (p. 83), quais sejam: a docência como campo de trabalho, o docente como profissional, o Ensino Médio dessignificado⁴ e o salário docente. Dentre esses aspectos, buscamos compreender, por meio das textualizações de professores de língua inglesa do Ensino Médio, como esses profissionais representam o seu trabalho docente.

Kleiman *et alii* (2013) apontam como “um dos maiores desafios enfrentados por todos os que estão envolvidos com a construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (p. 69) refletir sobre o ambiente escolar, sua organização e os papéis de lá atuam. Propusemos uma reflexão crítica sobre a atuação profissional aos professores envolvidos na pesquisa, pois acreditamos que investigar como esse

³ Usamos a primeira pessoa do singular neste parágrafo para fazer um breve histórico profissional da pesquisadora por entendermos que essa informação contribui para a compreensão da escolha do tema da pesquisa.

⁴ O autor utiliza o termo “dessignificado” para afirmar que o Ensino Médio hoje está reduzido a preparatório para Enem/ vestibular (CARNEIRO, 2012, p. 95).

trabalhador representa o seu fazer possibilita uma compreensão das prescrições que regulam o fazer docente, contribuindo assim com a proposta de transformações na situação de trabalho.

Entendemos que o Ensino Médio é um momento de incertezas para os alunos, pois é quando, geralmente, eles decidem seu futuro profissional. Os professores inseridos nesse contexto buscam promover um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade que possa favorecer os estudantes em sua formação nesse período de transição. No entanto, por vezes, os professores vivenciam dificuldades e discrepâncias entre o que *deve* ser feito (o que é previsto nas prescrições) e o que *pode* ser feito (a realidade em sala de aula). Observa-se que “o professor não é um mero executor de tarefas prescritas” (REGISTRO, STUTZ, 2008, p. 164), as quais compreendemos que interferem em suas escolhas, mas toma decisões influenciado não apenas por instâncias prescritoras, mas também a partir de sua experiência.

Buscando auxiliar e orientar o professor nessa etapa, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (BRASIL, 2006) para que a prática docente seja feita de uma forma que o coletivo de trabalho⁵ esteja mais coeso em suas práticas e o agir em sala de aula contribua para um melhor resultado do trabalho educacional. Contudo, não apenas essas prescrições farão parte das nossas análises, mas as prescrições da direção da escola, dos alunos e dos próprios professores também constituem as instâncias que regulam a prática do professor.

Ao se apropriar dos textos prescritivos, tais como os mencionados anteriormente, o professor de língua inglesa incorpora em seu fazer na sala de aula prescrições sobre as competências envolvidas no seu trabalho pedagógico como, por exemplo, “envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão” (OCM, p. 129), dentre outras. Considerando a importância das prescrições, propusemos-nos a investigar como o professor de língua inglesa no Ensino Médio concebe sua atuação. Entendemos que há outros trabalhos na área que tratam sobre prescrições, tais como os do grupo ALTER⁶, contudo utilizam outros instrumentos e

⁵ Estamos entendendo coletivo de trabalho como o grupo formado pelos professores de língua inglesa do ensino médio que atuam na mesma rede de ensino, sendo ela estadual ou federal.

⁶ O grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) é liderado pelas professoras pesquisadoras Dr^a Eliane Gouvêa Lousada e Dr^a Ana Maria de Mattos Guimarães. O grupo é filiado ao Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo – USP, e suas pesquisas são

outros contextos (LOUSADA *et alii*, 2007; GUIMARÃES, 2007; MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2007; MACHADO, 2009).

As prescrições ocupam um lugar singular no contexto educacional, e considerando que “geralmente ausentes das análises sobre a ação do professor, as prescrições desempenham, no entanto, um papel decisivo do ponto de vista da atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42), a nossa proposta investigativa busca, a partir da perspectiva do educador, ter acesso ao modo como elas influenciam o agir em sala de aula. Sendo assim, por nossa pesquisa situar-se no âmbito da Linguística Aplicada que, como afirma Kleiman (2013), tem o “seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva” (p. 53), analisar as textualizações desse profissional nos proporciona uma compreensão do seu agir.

Atualmente no Brasil, a etapa final da educação básica pública é de responsabilidade das Escolas Estaduais de Ensino Médio e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A prática docente em ambos os contextos é normatizada por prescrições comuns, como as governamentais mencionadas anteriormente, e por prescrições específicas dos seus contextos de trabalho. A partir desse cenário, fazemo-nos, nesta pesquisa, os seguintes questionamentos: De que forma professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de uma Instituição Federal e de Escolas Estaduais representam seu agir? Até que ponto essas representações evidenciam as prescrições sobre o agir do professor de língua inglesa no Ensino Médio nesses dois coletivos de trabalho?

Com base na problemática exposta, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como as prescrições estão representadas no discurso dos professores de língua inglesa pertencentes a coletivos de trabalho de diferentes instituições públicas de ensino médio – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEEM) – quando definem seu agir docente. Os objetivos específicos que perpassam a presente proposta de pesquisa são:

desenvolvidas a partir da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. Dentre os membros do grupo de pesquisadores do ALTER, destacamos a Prof^ª Dr^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva que é líder do Grupo GELIT (Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho), juntamente com as professoras Dr^a Betânia Passos Medrado e Dr^a Carla Lynn Reichmann, no PROLING (Programa de Pós-graduação em Linguística) na Universidade Federal da Paraíba. O Grupo GELIT respalda suas pesquisas não apenas na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, como também em aportes teórico-metodológicos da Ciências da Ergonomia do Trabalho, da Clínica da Atividade e Estudos do Letramento.

- identificar como os professores de língua inglesa pertencentes a diferentes instituições públicas de ensino médio, institutos federais e escolas estaduais, concebem o seu agir em sessões reflexivas;
- analisar como diferentes coletivos de trabalho definem a prática docente;
- investigar de que forma as prescrições são evidenciadas na concepção que os professores possuem acerca da realização do seu trabalho no ensino de língua inglesa no Ensino Médio.

Para tanto, realizamos sessões reflexivas – detalhadas no capítulo metodológico – que visaram promover interação entre os professores, evidenciando aspectos relativos às prescrições. Tomando esses textos orais como *corpus* para nossas análises, a discussão que propomos toma como base o construto teórico e metodológico da Interacionismo Sociodiscursivo, como também considera os princípios e conceitos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010), quando abordamos questões relativas ao coletivo de trabalho, gênero profissional e as prescrições. A articulação das duas perspectivas está em consonância com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT), ao qual a nossa pesquisa está vinculada.

A dissertação está organizada em quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, desenvolvemos uma reflexão sobre os pressupostos epistemológicos, conceitos-chave e procedimentos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise do trabalho docente (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009). No segundo capítulo, traremos um breve panorama da organização do Ensino Médio no Brasil e as prescrições acerca dessa etapa da educação, discutindo a atuação do professor de língua inglesa e o processo de reflexão nesse contexto. O terceiro capítulo debate os aspectos metodológicos considerando a natureza da pesquisa e os instrumentos para a coleta de dados. Além disso, abordaremos o contexto de pesquisa e os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados. Por fim, no último capítulo, faremos as análises dos textos dos dois coletivos de trabalho buscando compreender como definem o seu agir docente.

CAPÍTULO 1

O Interacionismo Sociodiscursivo e o Trabalho Docente

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2013, p. 33).

Neste capítulo, delinearemos os pressupostos epistemológicos, conceitos-chave e procedimentos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) para a análise do trabalho docente. Para tanto, explicitaremos as razões pelas quais a questão da linguagem é central para essa teoria, trazendo as contribuições da Psicologia vygotskiana relativas ao desenvolvimento humano e processos de mediação, como também os aportes da Clínica da Atividade proposta por Yves Clot (2006, 2009), que agrega às nossas pesquisas discussões sobre o coletivo de trabalho e gênero profissional. Em seguida, apresentaremos os tipos de investigação que são relevantes atualmente para o ISD, tal como os procedimentos de análise linguística de textos empíricos produzidos, especificamente em nosso estudo, por professores. Não nos propomos aqui a pormenorizar toda a teoria que embasa o Interacionismo Sociodiscursivo, mas objetivamos fazer uma correlação do nosso objeto de pesquisa com o ISD.

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): pressupostos epistemológicos e conceitos-chave

As recentes pesquisas pautadas na abordagem interacionista sociodiscursiva, segundo Guimarães (2007) aponta, estão voltadas para a investigação das “condições das práticas de linguagem” (*op. cit.*, p. 203), o que coloca a nossa discussão sobre a

atividade do professor – analisada por meio dos textos e discursos dos docentes –, e sobre o que a relação entre linguagem e agir pode revelar acerca da sua prática docente, no rol das atividades investigativas educacionais da atualidade (ABREU-TARDELLI e CRISTÓVÃO, 2009; CRISTÓVÃO, 2011; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011; MEDRADO e PEREZ, 2011; BULEA-BRONCKART, LEURQUIN, e CARNEIRO, 2013; dentre outras).

O ISD entende que o fenômeno linguístico é perpassado por questões sócio-históricas, considerando assim a língua como ferramenta de interação social, permitindo, dessa forma, que os estudos sobre as condutas humanas, entendidas por Bronckart (1999, p. 13) como ações significantes, possam ser beneficiados por essa vertente que engloba teorias linguísticas, psicológicas e sociais.

Sendo assim, o ISD configura-se com uma ciência que se propõe, em suas pesquisas, a acessar não apenas o aspecto linguístico, como também os aspectos psicológicos e sociais que constituem o ser humano, e mais especificamente, nas pesquisas atuais, o que constitui o trabalhador (ABREU-TARDELLI e CRISTÓVÃO, 2009; CRISTÓVÃO, 2011; LOUSADA, 2011; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011). O contexto escolar não foge a essa realidade. A interação social da qual o professor se constitui e é constituído é permeada pelas influências sociais do meio no qual ele está inserido, e pelas mudanças históricas que constroem o seu percurso profissional. Essa abordagem interessa-se, segundo Bronckart (2006), pelo “papel e as propriedades da atividade de linguagem” (p. 104). Logo, o agir languageiro do docente revela as atribuições de sua conduta e, por conseguinte, as especificidades da sua *práxis*.

Isto posto, identificar como os professores pertencentes a diferentes instituições públicas de ensino concebem o seu agir por meio da interação que ocorre em sessões reflexivas pode revelar dados relevantes a nós, pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo. Essas reflexões contribuem para uma maior compreensão sobre como o professor define a si próprio e o seu agir.

Voltando ao que foi exposto anteriormente, ou seja, o fato de que o ISD não se limita ao estudo exclusivo do linguístico, mas também se encontra na convergência de diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, recuperamos a afirmação de Bronckart (2006, p.10) de que o ISD discorda da divisão das ciências humanas e sociais, acatando assim “os princípios fundadores do interacionismo social”, caracterizando-se, então, como uma corrente da ciência do humano.

O interesse do ISD em utilizar diferentes vertentes dá-se pelo fato de que todas as correntes da filosofia e das ciências humanas se alinham à ideia de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização” (BRONCKART, 1999, p. 21). Esse processo interessa ao Interacionismo Sociodiscursivo devido ao seu caráter organizacional em relação às condutas humanas, levando em conta o papel dos instrumentos semióticos nessa interação. Esses instrumentos são relevantes por configurarem representações que a mente do ser humano produz em relação ao mundo que o cerca.

Tal semioticidade está, conseqüentemente, presente no discurso do professor sobre o seu ofício, pois, como afirma Bronckart (2006), “a atividade humana se realiza concretamente sob a forma de *textos*, que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas” (grifo do autor, p. 104). Essa concretização, a nosso ver, é interessante, pois nos leva a vislumbrar, através dos olhos do próprio professor, e por meio do seu agir languageiro, como o planejamento da sua atividade docente se materializa, como o professor define o seu agir, como ocorrem as interações entre os sujeitos em seu local de trabalho, dentre outros aspectos relativos à atividade professoral. Os textos produzidos pelos professores, e especificamente em nossa pesquisa, os textos orais produzidos em sessões reflexivas, são representativos dessa atividade humana/docente. Bronckart (2006) ressalta que

A especificidade do ISD é a de postular que *o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo* para essa ciência do humano, [...] o ISD visa demonstrar que *as práticas languageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (grifo do autor, p. 10).

Como posto pelo autor, a análise da linguagem configura um campo fértil de desenvolvimento, fato que contribui não apenas para o pesquisador, mas também para o participante da pesquisa. A interação proposta em nosso trabalho, que ocorre nas sessões reflexivas, evidencia as práticas languageiras dos professores envolvidos ao discutirem sobre a sua *práxis* e ao textualizarem a concepção que possuem sobre o seu agir, ponto central da nossa pesquisa. Esse agir languageiro é um dos aspectos estudados pela vertente psicológica que compõe uma das bases do ISD, especialmente com as

contribuições vygotskianas sobre desenvolvimento e mediação, questões que serão abordadas a seguir.

Da vertente psicológica que fundamenta o Interacionismo Sociodiscursivo, a concepção dessa teoria é expandida para além do que avalia a Psicologia da Linguagem, como revelado por Bronckart (2006) –, caracterizando a linguagem – como um mecanismo que é, ao mesmo tempo, base para os processos psicológicos, tais como as emoções e os sentimentos, como também “o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (p. 122).

Nessa perspectiva, a linguagem integra e organiza o que é interno ao ser humano, o seu processo de pensamento, de forma a socializar as suas concepções sobre o seu agir, o agir do outro e suas concepções sobre o mundo que o circunda. O autor ratifica que “dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, *constitutiva* das unidades representativas do pensamento humano” [grifo do autor] (BRONCKART, 2008, p. 71). Assim sendo, o trabalho do professor, em suas várias especificidades, é composto pela linguagem do próprio professor, de outros e da sociedade. O que é prescrito, o que é regulado e/ou esperado, por todas as partes influenciadoras do processo docente, pode estar ou não presente no agir diário em sala de aula. O agir do professor no ambiente escolar é, como afirma o Interacionismo Sociodiscursivo, melhor apreendido por meio da linguagem do trabalhador.

A socialização dos pensamentos que é feita por meio da linguagem oportuniza o desenvolvimento humano, que, como dito anteriormente, foi um aspecto da teoria vygotskiana assumida pelo Interacionismo Sociodiscursivo. As contribuições desse teórico, que datam do início do século XX, trouxeram “novas perspectivas para as questões da Psicologia, da Educação e da Linguagem” (SCHETTINI, et. al., 2009, p. 11).

Segundo Mateus (2009, p. 18), “o ponto fulcral da teoria vygotskiana reside no conceito de transformação e no potencial de controle do ser humano sobre si e sobre o mundo à sua volta”. Concordando com o aspecto trazido pela autora, podemos compreender e comprovar, em nossas relações diárias de trabalho como professores, que o docente transforma-se e recria sua identidade por meio da sua *práxis*, pois ela é construída na relação com o outro, que pode ser o aluno, seus pares, ou até mesmo o corpo administrativo da escola. O conjunto de influências redefine como o professor

enxerga seu fazer pedagógico, mas, ao mesmo tempo, isso não significa dizer que não há espaço para decisões tomadas pelo docente.

Partindo da perspectiva vygotskiana, compreendemos que, o meio no qual o professor está inserido é determinante para o seu desenvolvimento, pois suas relações diárias o fazem repensar seu fazer, contribuindo, conseqüentemente, para uma nova prática. Assim sendo, os processos de desenvolvimento e transformação andam juntos contribuindo para um processo cíclico do fazer pedagógico que se renova diariamente. Esse processo nos remete ao axioma de Heráclito que afirma que “ninguém pode banhar-se no mesmo rio duas vezes”. Assim, é a *práxis* do professor. As suas práticas em sala de aula e em seu ambiente de trabalho nunca serão as mesmas, embora as situações pareçam similares. Ao agir, o professor está em desenvolvimento e esse processo é realizado, como definido por Vygotsky, “do social para o individual, do externo para o interno, do mais experiente para o menos experiente” (MATEUS, 2009, p. 22), ocorrendo plenamente quando nos relacionamos com o outro.

O meio onde essas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, acontecem e promovem o desenvolvimento humano, foi denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2007 [1978], p. 97) define a ZDP como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial. O desenvolvimento real é considerado pelo teórico como sendo a capacidade humana de resolver problemas de forma independente, e o desenvolvimento potencial a capacidade de resolução de problemas com a colaboração de outro mais experiente. A partir da ideia de ZDP, cunhada por Vygotsky, vários estudos foram feitos utilizando esse conceito, e até mesmo reformulando-o. Recentemente, no Brasil, têm ocorrido discussões sobre como esse conceito do psicólogo soviético pode ser aplicado nas pesquisas atuais que se baseiam no desenvolvimento humano.

Damianovic (2009) apresenta um quadro com algumas definições que considera essenciais para a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Dentre os autores selecionados pela pesquisadora, os conceitos elaborados por Vygotsky (1978), Bernstein (1993), Engeström (1996), Clot (2006) e Magalhães (2007), são os que trazem relevância para o nosso estudo. Resumimos, no quadro a seguir, essas definições:

QUADRO 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal e algumas de suas definições (p. 112- 114)

AUTOR	DEFINIÇÃO DE ZDP
Vygotsky 1978	Distância entre o nível de desenvolvimento real (solução independente de problemas), e o nível de desenvolvimento potencial (solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes).
Bernstein 1993	Palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho.
Engeström 1996	A ZDP é a distância entre as ações presentes no cotidiano dos indivíduos e as novas formas de atividade, social e historicamente constituídas, que podem ser coletivamente geradas como solução para situações de impasse que fazem parte das ações cotidianas.
Clot 2006	A ZDP é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas ⁷ .
Magalhães 2007	A ZDP é entendida com um espaço para uma transformação radical do sistema de atividade, que pode acontecer quando um dos participantes estabelece um conflito e o desenvolvimento é alcançado através da resolução desse conflito, de uma forma que transcende suas contradições.

Analizando as referências trazidas por Damianovic (2009), podemos concluir que a ZDP é uma “zona de construção” (NEWMAN, GRIFFIN, & COLE, 1989, *apud* REICHMANN, 2009, p. 50) o próprio processo de aprendizagem. Nesse espaço ocorrem as interações sociais e culturais constitutivas da atividade humana que contribuem para o seu desenvolvimento e a reconfiguração do seu agir. Esse processo não é solitário, pois ele depende do outro para que ocorra. Esse outro, no caso da nossa pesquisa, é o colega professor, que, por meio das sessões reflexivas, expõe suas experiências vividas e suas crenças em relação ao ensino que vão ser postas na mesa para que haja uma “batalha ideológica” (BERNSTEIN, 1993), propiciando uma “transformação radical do sistema de atividade” (MAGALHÃES, 2007).

Portanto, o diálogo que é estabelecido entre professores pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos nos espaços ocupados por cada um e pelo coletivo, contemplando novos saberes e ampliando a aprendizagem no momento das sessões reflexivas das quais os participantes desta pesquisa fizeram parte. A interação daqueles que trabalham no mesmo meio, sendo esse em escolas diferente ou não,

⁷ Cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados. Ou seja, a atividade é uma ínfima parte do que é possível (Clot, 2006). [nota de rodapé trazida pela própria autora]

propicia, por meio da linguagem, uma discussão sobre as ideias em relação ao fazer pedagógico, facilita a transposição de barreiras que o indivíduo possivelmente não ultrapassasse sozinho, habilita os envolvidos no diálogo a criarem novos modos de fazer o seu trabalho, como também de construir um novo significado ao seu agir.

Assim sendo, compreender a conduta do professor em sala por meio das suas textualizações, de seus relatos sobre como ocorre a interação em aula para a construção do saber do aluno e da sua própria transformação enquanto profissional contribui para a compreensão de como esse professor constitui o seu agir, e como os documentos regulatórios oficiais, que são da especificidade da nossa pesquisa, se apresentam nesse fazer.

Para analisar o agir e o desenvolvimento, a Clínica da Atividade, que também tem bases vygotskianas, vem agregar aos nossos estudos as questões relativas ao coletivo de trabalho e ao gênero profissional. O trabalho é visto, nessa perspectiva, como um espaço de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano (CLOT, 2009). Essa vertente é utilizada em várias pesquisas que envolvem o ISD (BUENO, 2009; MACHADO *et alii*, 2011; MEDRADO e PÉREZ, 2011; PEREIRA, 2012; PÉREZ, 2014; REICHMANN, 2014), pois oferece mecanismos metodológicos que permitem ao pesquisador acessar, por meio da produção oral e escrita do trabalhador, as suas representações sobre o próprio agir. Em resumo, é uma psicologia do trabalho com vistas a aprofundar-se sobre o desenvolvimento do trabalhador, utilizando o seu agir languageiro como uma das fontes de pesquisa.

Trazendo para a nossa realidade, professores ao se encontrarem em um ambiente de trabalho, como trabalhadores de outras áreas também o fazem, possuem uma maneira singular de conversar. Os assuntos abordados são similares, que variam na forma como uma dada aula aconteceu aos problemas de comportamento dos alunos. Os professores têm uma fórmula de iniciar e finalizar a aula que é, em geral, semelhante. Eles sabem os passos a seguir, como avaliar, como interagir com os alunos, e, ao se reunirem, podemos afirmar, “se entendem”. Esse padrão de agir, de se ver inserido nesse meio, é compreendido como um gênero⁸ profissional que funciona como uma “senha” que permite ao professor entender o que pode e o que deve ser feito, pois, como afirma Clot (2006),

⁸ Clot (2006) fundamenta-se na noção de gêneros do discurso de Bakhtin . Utilizaremos aqui “gênero profissional” e “gênero da atividade” como sinônimos.

[...] a atividade comum de trabalho [...] é como uma senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas assumem nas situações incidentais uma significação particularmente importante. Como efeito, para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas (p. 41).

Como não são, por vezes, enunciadas, ao analisarmos as representações verbalizadas dos professores sobre seu trabalho, podemos ter uma melhor compreensão de como eles se veem no planejamento e execução do seu ofício. Esse fato contribui para o propósito maior do ISD, que é investigar o agir e a linguagem, pois ambos têm um papel fundamental no desenvolvimento humano (BRONCKART 1999; 2006; 2008). Essa “senha” (CLOT, 2006) é carregada de informações sobre o passado de determinado ofício, informações sobre como os trabalhadores agiram em determinadas situações, soluções encontradas, conflitos superados, contribuindo para a construção de uma memória. Clot (2009, p.34) afirma que o coletivo de trabalhadores em situação de ofício possui a memória da profissão.

É essa memória que determina muitas das ações adotadas pelos professores, que para o autor, é vista como uma “cadeia de transmissão da experiência” (CLOT, 2006, p. 49). O autor resume essa memória como

aquilo que o gênero de atividades requeridas pela situação mantém, fixa, previamente à ação, as condições iniciais do ato singular que se desenrola. Pré-atividade. Resumo proto-psicológico disponível à atividade em curso, dado a ser recriado na ação, essas convenções têm o caráter de um premeditado social em movimento que não depende da prescrição oficial – mas a completa (CLOT, *op. cit.*, p. 49).

Portanto, nas palavras do autor, a memória social contribui para que os profissionais de ensino possam saber onde se encontra o ponto de partida para a sua atividade. Um professor iniciante tem o conhecimento de como iniciar uma aula, como organizá-la de modo que haja um objetivo final, e esse saber não vem apenas do que é aprendido formalmente em um curso de graduação, mas vem também do seu conhecimento sobre a profissão docente. Esse professor começa a fazer parte de um gênero, como posto pela Clínica da Atividade, de gênero profissional.

Entretanto, agir de acordo com esse gênero “não anula ou inibe ações singulares e criativas” (MEDRADO, 2012, p. 155), pois o professor tem a possibilidade de ir além do que foi pré-estabelecido para tal atividade. A partir desse conhecimento, o

professor replica e recria a ação perpetuando e desenvolvendo, deste modo, a forma de agir de um professor. A autora vai mais além e afirma que

[...] para que professores se tornem profissionais do ensino, é necessário que conheçam muito bem o que devem fazer e como atingir seus objetivos sem se aterem a manuais prescritivos. O professor deve ser capaz (segundo PERRENOUD, 2001) de adotar uma conduta responsável pelo seu fazer didático-pedagógico, pelas suas decisões em sala de aula, assumindo riscos, libertando-se de diretrizes e modelos prescritos (MEDRADO, 2012, p. 155-156).

Essa liberdade de escolha que é conferida aos professores contribui para um maior progresso na profissão. Novas formas de fazer a mesma atividade para torná-las mais criativas e produtivas, de criar jogos pedagógicos, utilizar a tecnologia como auxílio à aprendizagem escolar, são exemplos de como os professores fazem uso da autonomia. Essas novas condutas, criadas a partir da memória social da profissão, são perpetuadas no ambiente do coletivo de trabalho. A socialização do coletivo contribui não apenas para o professor iniciante, mas também para o professor iniciando-se em um novo ambiente, que necessitará reconfigurar sua ação para adaptar-se ao novo meio, como, no nosso caso e de outros professores, que lecionaram por anos em cursos livres e começamos a atuar em escolas estaduais ou federais de ensino médio.

Passemos, agora, para uma discussão de como e por que os professores que atuam em um coletivo, verbalizando suas crenças e ações, podem ser uma fonte que contribui para a análise do trabalho docente.

1.2 – A análise do trabalho docente: como e por quê?

A análise do trabalho do professor e das diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado – conceitos que iremos abordar mais adiante – tem sido objeto de inúmeras pesquisas nas últimas décadas (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2009; LOUSADA, 2011; MEDRADO e PEREZ, 2011; dentre outros). Contudo, essa vertente de investigação sempre trará novos resultados, visto que a sociedade está sempre em mudança e com dela decorre a necessidade de adaptação e reestruturação do agir

docente, considerando que essa prática é uma consequência das interações sociais como é entendido pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

A atividade educacional passa constantemente por transformações políticas e sociais, como temos visto na legislação e regulamentação de documentos, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), na reorganização da educação básica no fundamental e médio, na inserção da tecnologia, dentre outras. Não apenas as escolas estaduais e municipais têm vivenciado essas mudanças. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também são um exemplo disso, uma vez que os professores têm sentido essas modificações ocorrerem diariamente como novos programas do Governo Federal, como o Ciências sem Fronteiras, e programas de Pesquisa e Extensão. O professor é constantemente impelido a repensar o ensino, para poder adaptar-se às novas demandas da área de Educação, às novas prescrições. Em relação a essas mudanças, Moita Lopes (2009) argumenta que

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando (p. 27).

Julgamos, a partir disso, que o autor acredita que as mudanças que vivemos constantemente em nosso ambiente de trabalho (de professores) são decorrentes de um curso normal da história e que, apesar de muitas vezes serem como uma avalanche de novidades, o docente busca compreender de que maneiras as reformas educacionais podem influenciar diretamente a sua prática diária.

As mudanças estão intrinsicamente presentes na dinâmica mencionada por Bronckart (1999), quando afirma que a questão da “historicidade do ser humano” é de interesse das investigações sociointeracionistas, pois faz parte desse estudo a compreensão das circunstâncias que propiciam o desenvolvimento das formas de organização social da espécie humana. Assim sendo, o professor inserido nessa sociedade dinâmica, movente, que ele transforma, sendo também transformado por ela, está em constante processo de reconfiguração do seu trabalho. Dessa forma, toda a reorganização das séries escolares, das formas de abordar a tecnologia em sala de aula como, por exemplo, o uso dos *tablets* educacionais distribuídos a professores e alunos nas escolas, causa uma inquietação por parte dos docentes. Esses profissionais, que

passam constantemente por mudanças em seu ambiente de trabalho, como dito anteriormente, sentem certa dificuldade em definir o seu próprio trabalho, definir o que é ser professor nos dias atuais e como caracterizar o seu agir.

Sendo assim, o professor deve fazer escolhas diariamente, desde a forma como vai iniciar a aula, se o conteúdo programático deve seguir na ordem do prescrito no livro didático, até quantas e quais avaliações irá utilizar com os alunos. Essa é uma tarefa que requer do trabalhador um enfrentamento diário com suas decisões, pois

Toda essa complexidade faz com que o trabalho seja uma atividade conflituosa, pois o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc., guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 37).

Contudo, quando essas inquietações são textualizadas em momentos de compartilhamento como o que utilizamos em nossa pesquisa – nas sessões reflexivas –, pode-se perceber que, ao partilhar seus entraves e suas conquistas diárias, o professor consegue perceber de que forma outros professores vivenciam situações semelhantes e chegam a soluções que podem ser utilizadas pelo coletivo.

Portanto, investigar o agir do professor a partir do que ele próprio fala sobre suas escolhas, suas motivações e concepções de ensino e aprendizagem, sobre sua visão em relação à sua prática diária, dentre outros tantos aspectos que estão presentes na reflexão contínua que deve perpassar a docência, é imprescindível para que haja uma melhor compreensão do fazer docente e para a proposta de transformação na/da situação de trabalho. Entendemos que essa compreensão não nos dará uma definição acabada sobre o que é ser professor, mas pretendemos contribuir para a discussão sobre o que é o trabalho do professor no Ensino Médio no intuito de fomentar o debate sobre a opacidade mencionada por Bronckart (2006, p. 203), que é definida pelo autor como a dificuldade em descrever, caracterizar, ou até mesmo falar sobre o trabalho docente.

Entretanto, nem sempre a profissão do professor foi vista como um trabalho. Lelis (2008 [2013]) retoma a história da educação no Brasil e menciona o fato de que a profissão de professor tem uma forte carga histórica e que essa é uma profissão fundada “no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural” (p. 60). Mas, nas últimas décadas, essa visão tem mudado, permitindo-nos observar uma nova

conscientização em relação ao trabalho docente, como podemos perceber com a afirmação de Bronckart (2006) de que a atividade de ensino tem sido vista como um verdadeiro trabalho, suscitando reflexões, debates e pesquisas didáticas e/ou científicas (p. 203).

Para compreender de onde decorre essa perspectiva de estudo sobre a atividade docente como um verdadeiro trabalho, e como as revoluções ocorridas no mundo do trabalho em geral contribuíram para a construção dessa visão, vejamos como o termo trabalho que, a princípio era visto como algo negativo, sofreu mudanças.

A partir do século XVI, com a Reforma Protestante (MACHADO, 2007), o termo trabalho passou a ter uma conotação positiva, e com o advento da organização do trabalho fabril, no século XVIII, o termo consolidou-se. Como afirma Machado (*op. cit.*),

Surge daí a distinção entre o que se pode considerar como “verdadeiro trabalho”, elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento, em oposição ao conceito de “trabalho alienado”. O “verdadeiro trabalho” seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades [...] (p. 84).

Nessa linha de raciocínio, o que do trabalho do professor resulta é classificado também como um verdadeiro trabalho. Portanto, considerando a definição de Machado (2007), o trabalho docente, ao ser produzido, impulsiona um desenvolvimento do próprio professor, na comunidade escolar e, por consequência, na sociedade. Essa redefinição de concepção acarreta mudanças também nas pesquisas realizadas sobre o trabalho do professor.

A partir das transformações, a escola também configura-se como um espaço que permite o desenvolvimento humano. O trabalho é reputado como essencial para a construção do indivíduo, algo que requer do trabalhador a mobilização dos seus aspectos psicológicos, sociais e linguísticos. Para reconhecer, analisar e aprimorar suas capacidades, o professor, ao refletir, faz uso da linguagem não apenas como representação do seu trabalho, mas como instrumento transformador de si mesmo.

São essas representações que buscamos enxergar através da pesquisa do trabalho docente. Contudo, essa linguagem não é produzida apenas quando professores se reúnem para refletir sobre seu trabalho depois de tê-lo realizado. Ela também é

produzida ao prepararem-se para dar aula; ao discutirem com outros colegas na sala dos professores; durante a aula; após a aula, como forma de avaliação do que foi feito; em cursos sobre docência; e no mundo moderno com o advento das novas tecnologias, há discussão sobre trabalho também em redes sociais, *blogs*, *e-mails*. Como a linguagem do professor é produzida em momentos e ambientes diferentes, alguns autores (LACOSTE, 1995; NOUROUDINE, 2002; BRONCKART e MACHADO, 2004; MACHADO, 2007) estabelecem uma categorização didática para avaliar de forma mais clara cada tipo de linguagem.

O nosso intuito em articular essas variadas definições, e não nos atermos apenas a uma perspectiva, é evitar uma simplificação do tema. Contudo, as pesquisas com enfoque no trabalho do professor não investigam apenas a linguagem *sobre* o trabalho, por não ser essa a única produzida pelo professor. Nouroudine (2002), influenciado pelas definições de Lacoste (1995), sugere que a tripartição da relação entre o trabalho e a linguagem seja problematizada, uma questão terminológica que, aparentemente simples, pode nos levar por caminhos complexos. O autor assevera que

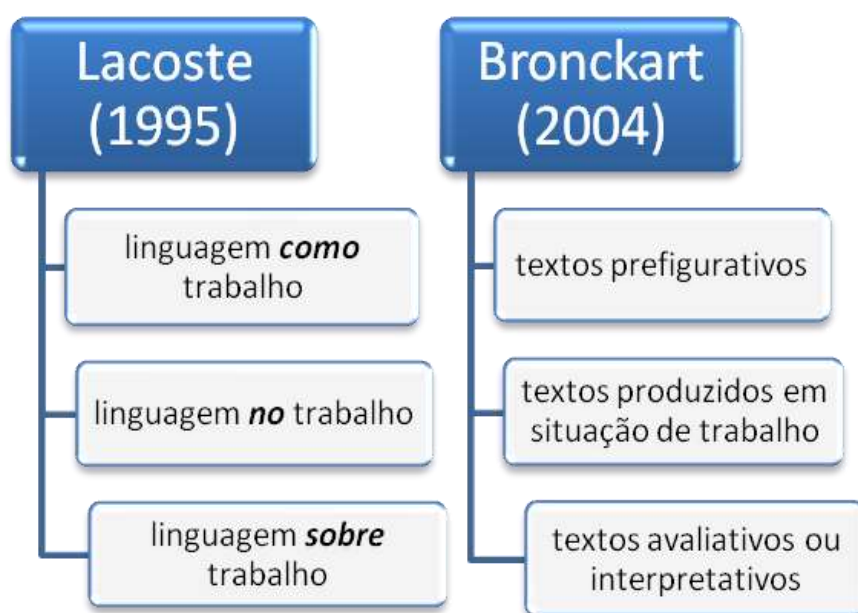
[...] é a diferença entre “atividade” e situação” que permite distinguir os lugares e as funções da “linguagem como trabalho” e os da “linguagem no trabalho”. Enquanto a “linguagem como trabalho” é expressa pelo autor e/ou coletivo dentro da atividade, em tempo e lugar reais, a “linguagem no trabalho” seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade. É nesse ponto que os dois aspectos da linguagem são, simultaneamente, distintos e ligados (p. 84).

Consideramos que tanto a *linguagem como trabalho* quanto a *linguagem no trabalho* são necessárias à compreensão do fazer do professor, pois elas definem e/ou representam seu agir. Contudo, em nossa pesquisa, optamos por analisar a linguagem *sobre* o trabalho tendo como parâmetro a afirmação de Bronckart (2004, *apud* MACHADO, 2009, p. 20) de que as ações humanas devem ser compreendidas através da “análise das interpretações dessas condutas”, em nosso caso, analisar o que os professores dizem sobre o seu próprio trabalho. Entendemos que o professor tem a necessidade de discutir, refletir e reconfigurar o seu agir.

Com esse intuito, remetemo-nos a Machado (2007) que afirma que, dentre as diversas contribuições dos estudos linguísticos para o entendimento do termo *trabalho*, ela considera de salutar importância a divisão trazida por Nouroudine (2002). Contudo,

a autora propõe ir mais além e faz um paralelo com a classificação feita por Bronckart (2004) à luz da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, resumidas no esquema a seguir, elaborado a partir das definições trazidas por Machado (2007):

Esquema 1 – Formas e funções da linguagem (MACHADO, 2007, p. 88)



Trazendo a contribuição de Machado em um texto posterior (MACHADO, 2009, p. 19), essa *linguagem como trabalho* é constituída pelos textos prefigurativos, ou seja, os textos que oferecem ao professor uma espécie de “modelo para o agir” e que ele adapta a sua situação particular, prefigurando ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica. Dentre esses textos, podemos mencionar as prescrições que orientam o professor sobre aspectos pertinentes à docência, e que é o que buscamos identificar na voz do professor em nossas pesquisas. Contudo, não podemos deixar de mencionar o fato de Nouroudine (2002) destacar que essas dimensões não são estanques. No caso das prescrições, dependendo do ponto de vista, elas podem ser classificadas também como *linguagem sobre o trabalho*.

Os textos realizados em situação de trabalho como sendo a *linguagem no trabalho*, são “produzidos pelo próprio trabalhador, normalmente em interação com outros actantes (professor, alunos, etc.)” (MACHADO, 2009, p. 18), tal como as conversas na sala dos professores sobre os alunos.

Exemplificando a *linguagem sobre o trabalho*, a autora menciona os textos produzidos após a realização da tarefa, tais como: relatórios de estágio, comentários do pesquisador sobre uma tarefa, dentre outros. A nossa pesquisa pretende investigar essa linguagem, por meio das sessões reflexivas, uma vez que é nesse espaço que os professores elaboram as representações sobre o seu agir.

Percebemos que a necessidade de falar sobre o trabalho não vem apenas dos pesquisadores ou de instâncias maiores, como, por exemplo, o setor pedagógico da escola. Fica evidente, em nossa pesquisa, que os próprios professores sentem a necessidade de se expressar, compartilhar suas vivências e esperam aprender com outros professores também. É comum ver professores reunidos na escola discutindo, avaliando o trabalho informalmente por alguns minutos antes do início de uma próxima aula. Essa é uma necessidade latente percebida por quem convive com professores nas escolas.

A linguagem sobre o trabalho proporciona desenvolvimento não apenas profissional, mas também pessoal para os atores envolvidos. Um constante diálogo é necessário para que as discussões sobre o *fazer* do professor possam promover uma transformação nele e em seu ambiente de trabalho. Para tornar esse aspecto mais evidenciado, voltemos a Nouroudine (2002) que oferece mais pistas de como identificar a diferença da *linguagem sobre o trabalho* das outras duas formas quando afirma que é relevante a indagação “acerca de ‘quem fala?’, ‘de onde ele/ela fala?’, ‘quando ele/ela fala?’ para que se compreenda onde se situa o campo de validade e pertinência da ‘linguagem sobre o trabalho’”(p. 26).

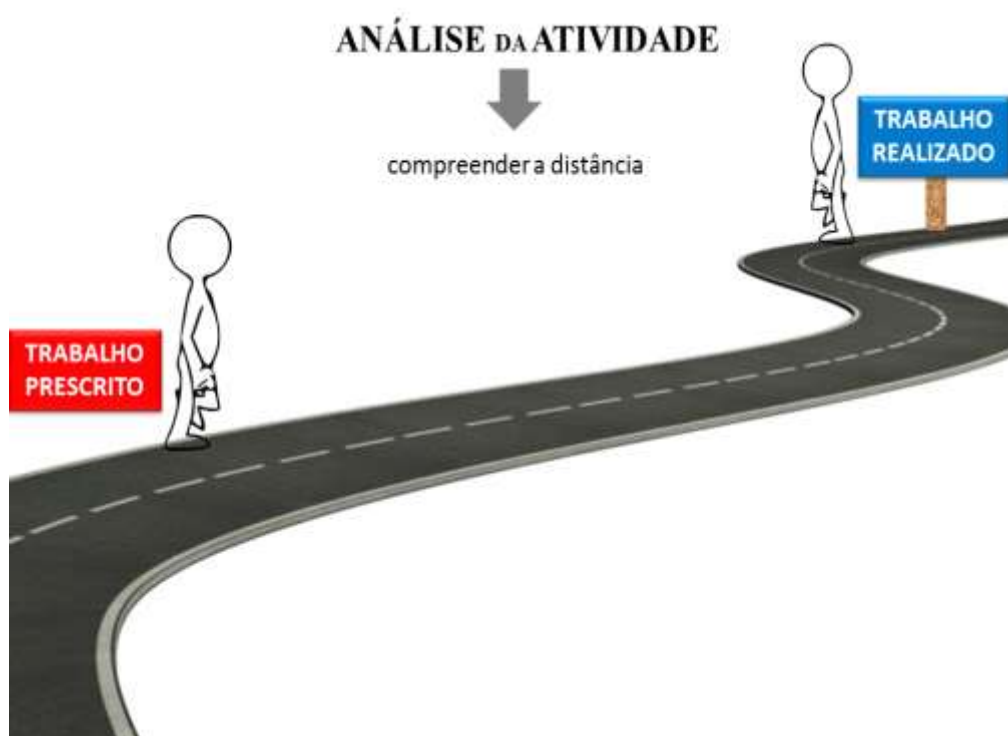
Ao analisarmos a fala do professor sobre o seu próprio trabalho em sessões reflexivas com a presença de outros docentes, considerando o seu lugar na escola e o seu posicionamento perante as normas, corroboramos a proposta do autor sobre a relevância desse espaço de debate. Diante dessa análise, podemos observar a presença das prescrições que regulam o agir do professor, de que forma ele mobiliza essas prescrições em sua prática docente, quais diálogos ocorrem em seu ambiente de trabalho com os colegas e com os alunos, e, ao expor toda essa dinâmica, o professor dá voz à sua percepção do ambiente ao seu redor.

Compreender a distância entre o que é planejado e o que é realizado pelo professor, revela aspectos relativos às suas crenças e representações sobre o seu próprio fazer. Amigues (2004, p. 40) afirma que “há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador”. Para apreender de forma efetiva o que ocorre durante esse percurso, oportunizar ao professor

um espaço para falar sobre o seu trabalho, abrimos espaço para a revelação de quais conflitos estão presentes em suas escolhas. As textualizações sobre essas “adaptações” do que é prescrito permite entender como se dá a construção do agir pelo próprio professor.

Vemos quão conflituoso e desafiador é o trabalho do professor, uma atividade que apresenta dificuldades e oferece espaço para superações, mas que permite ao professor reconfigurar o seu trabalho, descobrindo diferentes modos de agir. A análise da atividade nos revela esse delineamento transformador da prática do trabalhador como ilustramos a seguir na figura 1 elaborada por nós:

Figura 1 – Distância entre o trabalho prescrito e o realizado



Analisar essa atividade no âmbito do coletivo de trabalho, no qual os profissionais compartilham ideias e buscam a solução em equipe de questões não resolvidas em sala de aula, contribui para a reflexão diária dos professores pertencentes a esse grupo de forma a levá-los a formar uma equipe coesa em relação à forma como as prescrições serão reconfiguradas. É necessário compreender também que há uma distância entre o que o professor planeja, ou o que lhe é prescrito, e o que de fato

acontece em sala de aula: o trabalho realizado. Esse trajeto é fonte de discussões por parte dos professores, que ao realizar o prescrito também prescrevem uma ação futura. O que se espera deles e o que eles realmente produzem é, por vezes, diferente. Mas, o que seriam as prescrições e esse trabalho realizado⁹? Bronckart (2006) destaca que

[...] o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho que é *anterior* à sua realização efetiva [...] já a expressão “trabalho real” designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível (p. 208).

O trabalho prescrito é, em outras palavras, o modelo do agir, formas de fazer, o que a instituição de ensino espera que o professor utilize como parâmetro para a sua prática docente. O trabalho realizado é o que realmente acontece em sala, a aplicação dos projetos didáticos, as sequências realizadas em determinada aula. O trabalho prescrito ao qual iremos nos referir aqui não são apenas os documentos regulatórios oficiais tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999), mas também todas as instâncias reguladoras desse fazer como a instituição na qual o professor atua, os outros profissionais que com ele trabalham, os alunos, e os próprios professores que estabelecem suas autoprescrições.

Essas prescrições fazem parte dos objetos constitutivos da atividade do professor, pois, como afirma Amigues (2004, p. 41), essa atividade utiliza ferramentas, e acontece em um meio social que não é dissociado da história. O autor assevera que, “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso”, entre esses vários objetos (p. 42). O esquema a seguir sintetiza as definições desenvolvidas por Amigues (*op. cit.*) dos quatro objetos que constituem a atividade do professor.

Esquema 2 - Objetos constitutivos da atividade do professor (AMIGUES, 2004, p. 42-44)

as prescrições	os coletivos	as regras do ofício	as ferramentas
- servem não apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também	- os professores organizam o seu ambiente de trabalho, e se mobilizam para construir uma	- aquilo que liga os profissionais entre si - uma memória comum e uma caixa de	- o professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo - elas estão a

⁹ Para Bronckart (2006), o *trabalho realizado* é o *trabalho real*. Adotamos aqui o termo *trabalho realizado*, tal qual na Clínica da Atividade.

constitutivas de sua atividade - a sua realização traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos	resposta comum às prescrições - os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retornar e redefinir em sua classe	ferramentas - pode gerar uma renovação nos modos de fazer - pode ser fonte de controvérsias profissionais - reúnem gestos <i>genéricos</i> relativos ao conjunto dos professores e gestos <i>específicos</i> relativos à disciplina	serviço das técnicas de ensino - são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia - <i>gênese instrumental</i> : a transformação de ferramenta em instrumento para a ação
--	--	--	--

Ao articular essas instâncias, considerando todas as esferas prescritoras, o professor realiza seu trabalho, reorganizando o seu próprio fazer. Esse trabalho será interpretado diante da textualização dos professores sobre sua atividade educacional em sala de aula. O método que utilizaremos será o da entrevista em sessões reflexivas¹⁰, com o intuito de analisar quais mobilizações são feitas pelo professor em sala de aula, de que forma ele utiliza os instrumentos educacionais ao seu dispor, como ele se aproxima ou se distancia das várias prescrições.

Bueno (2009) define essas prescrições como “as limitações/ coerções/ regras/ normas explicitamente tematizadas em textos” (p. 76). Os aspectos mencionados pela autora, que estão presentes tanto nos textos escritos quanto nos orais, podem atuar direta ou indiretamente no agir do profissional. Esses textos são produzidos por instâncias governamentais, pela escola (direção, coordenação), pelos próprios professores no ambiente de trabalho, pelos alunos, dentre outros personagens que compõem o ambiente escolar.

Lousada (2011, p. 90), em sua pesquisa sobre o trabalho de professores de língua francesa, afirma que os dados gerados na sua pesquisa revelaram que há várias camadas de prescrições, dentre elas são mencionadas a Didática e a Pedagogia, a Didática das Línguas Estrangeiras, os textos que configuram o trabalho prescrito na escola e a autoprescrição (reconcepção do agir por parte do professor). A autora aponta que, no processo de análise do trabalho do professor, tanto os textos que prescrevem o trabalho desse profissional como os textos que avaliam o seu agir podem ser estudados

¹⁰ Essas sessões serão detalhadas no Capítulo 2.

(p. 63). Dentre esses textos, a autora elenca: textos produzidos durante a atividade; textos elaborados antes da situação de trabalho; textos gerados pelos actantes, antes ou depois da atividade de trabalho; e textos elaborados por observadores externos (p. 64). O nosso foco será na análise dos textos produzidos pelos docentes, por considerarmos que esses textos “podem conter segmentos sobre o agir do trabalhado, da maneira como ele é concebido por ele [professor] mesmo” (LOUSADA, *op. cit.*, p. 64). A autora (*op. cit.*) ainda afirma que:

É o diálogo e a negociação com as diferentes vozes, com concordâncias e discordâncias, que determinarão o agir do professor e o seu desenvolvimento. [...] as diferentes camadas de prescrições deixam marcas que podem ser percebidas quando o professor verbaliza seu trabalho real, embora nem por isso determinem totalmente o trabalho realizado (LOUSADA, 2011, p. 90)

Buscando as marcas das prescrições e considerando como os professores de língua inglesa concebem sua identidade profissional na interação em sessões reflexivas, a presente pesquisa investiga de que forma esse diálogo poderá desvelar as representações sobre o agir desse coletivo. As sessões reflexivas poderão evidenciar tanto o não observável como as diferentes instâncias prescritoras que são explicitadas na fala do professor.

Nossos dados nos revelam como os professores de diferentes coletivos de trabalho definem o seu agir docente, e ao investigar como as prescrições são evidenciadas por meio da concepção que os professores possuem acerca do seu trabalho no Ensino Médio, utilizaremos a análise interpretativa dos textos orais, considerando o agir, ou em nosso caso, a definição desse agir por parte dos professores, a unidade de análise do funcionamento humano.

Esse agir está imprescindivelmente presente nas relações humanas no trabalho, considerando que, para o ISD, a interação verbal é entendida como fundamental na cooperação da atividade desempenhada pelos indivíduos (BRONCKART, 1999, p. 32). Essa cooperação que ocorre por meio do uso da linguagem é chamada por Bronckart (*op. cit.*) de agir comunicativo, termo cunhado por Habermas (1987). O autor considera que essa ação de linguagem do ser humano empregada nas relações de trabalho é essencialmente a unidade de análise da psicologia (BRONCKART, 2006, p. 68). Ora, se a psicologia é uma das bases do ISD, essa análise do funcionamento psíquico do profissional – seus pensamentos, desejos, consciência – por meio de suas textualizações

auxilia a nossa compreensão, por exemplo, das razões de um professor escolher iniciar o ano trabalhando as técnicas de compreensão textual com uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola, e outro professor escolher utilizar músicas para iniciar o trabalho com uma turma da mesma série em outra escola. Os motivos de seguir diferentes caminhos não ficariam evidenciados se os próprios professores, por meio do seu agir comunicativo, não representassem conscientemente quais critérios foram utilizados para tal tomada de decisão.

O ISD tem entendido, fundamentando-se na hermenêutica de Ricoeur (1986), que a “organização textual, quer seja produzida em modalidade oral quer escrita” (BRONCKART, 2008, p. 37), é dotada de uma função de reestruturação do agir humano. Essa reestruturação, que chamaremos de reconfiguração, contribui para o desenvolvimento do professor também, uma vez que, ao refletir sobre suas ações, o professor as avalia e reconfigura para que possa, em uma nova oportunidade, implementar o seu fazer. Esse é um processo que ocorre primeiramente no sujeito, é socializado, reconfigurado e internalizado. Esse agir comunicativo é realizado pelos indivíduos para o coletivo, e vice versa, podendo ser considerado como “a parcela da atividade sob responsabilidade individual” (Bronckart, 2006, p. 69), pois todos contribuem para a realização do e/ou a reflexão sobre seu trabalho docente.

Essas questões sociais, psicológicas e históricas mencionadas até agora irão ser analisadas, como dito anteriormente, utilizando os procedimentos metodológicos do ISD. Passemos, agora, para a exposição desses procedimentos.

1.3 O procedimento metodológico do ISD para análise do trabalho do professor

O Interacionismo Sociodiscursivo propõe uma abordagem metodológica descendente, que significa dizer que a pesquisa que é realizada a partir dos textos produzidos (orais e escritos), deve considerar, primeiramente, aspectos mais amplos que influenciam a produção textual, tal como o contexto sociossubjetivo. Como veremos adiante, o ISD considera o texto como tendo três níveis distintos, mas que são interligados na arquitetura geral. Utilizar uma abordagem descendente implica

contemplar não apenas o que é linguístico no discurso do professor, mas também considerar aspectos sociais e interacionais, revelando as representações que estão presentes no dizer do indivíduo. Portanto, neste trabalho, buscamos investigar esses aspectos que são evidenciados nas interações ocorridas durante as sessões reflexivas que propusemos aos professores que colaboraram com nossa pesquisa, isto é, os textos empíricos.

Por uma escolha metodológica, e por não caber em nossa pesquisa a utilização de todas as categorias de análise propostas pelo ISD, iremos focar naquelas que, de fato, irão ser nosso objetivo. Contudo, vejamos uma visão geral dessa abordagem. Bronckart (1999) propõe a abordagem metodológica do ISD como sendo:

Em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam, a metodologia compreensiva global que preconizamos é decomposta de modo bastante semelhante. Primeiramente, a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos (p. 67).

A análise do texto como um todo, e, conseqüentemente, em suas partes, pode proporcionar um maior entendimento de como o professor configura o seu trabalho, sinaliza as suas inquietações, revela languageiramente todos os aspectos que contribuem para a definição do seu próprio agir. A interpretação que é verbalizada por meio da voz do professor, que interpreta o seu próprio agir e também interpreta o agir dos outros que influenciam a sua conduta pedagógica.

Devido ao seu caráter central para o desenvolvimento humano, segundo a teoria do ISD, a linguagem que é produzida nos textos empíricos é o foco de análises dos pesquisadores que se fundamentam nessa vertente. Para Bronckart (1999), a organização de um texto pode ser definida como uma sobreposição de três camadas que o teórico define como “folhado” (p.119). Esses três níveis são denominados de infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, que são organizados em sobreposição.

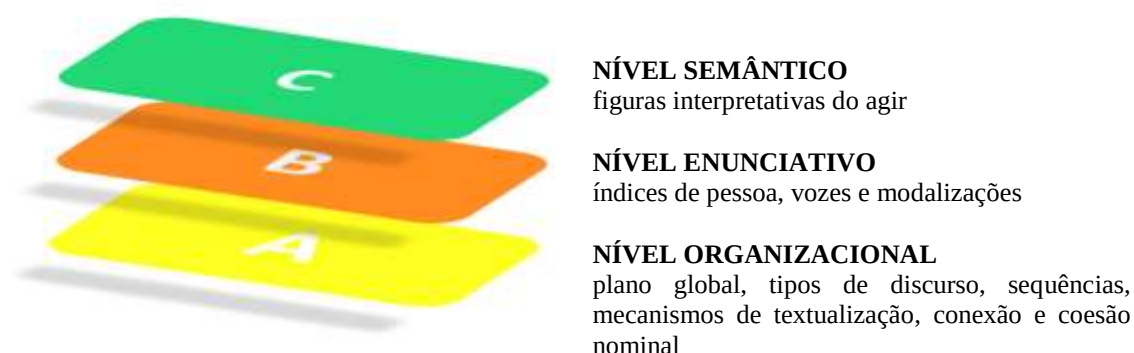
Bronckart (1999, p. 120-121) define a *infraestrutura geral do texto* como o nível mais profundo que é composto pelo plano geral do texto que abriga o conteúdo

temático, pelos tipos de discurso (narração, discursos interativos, etc.), por como esses tipos de discurso se articulam (travessão, verbos de dizer, etc.) e pelas sequências (argumentativas, explicativas, etc.). Essa camada contribui para a compreensão de como o ser humano articula o seu conhecimento sobre determinados temas e o representa em forma de texto (BRONCKART, 1999, p. 217).

A segunda camada, que está no nível intermediário, tem a função de construir séries isotópicas¹¹ para que haja uma coerência temática no texto utilizando três mecanismos – conexão, coesão nominal e coesão verbal – que contribuem para uma organização sequencial (BRONCKART, *op. cit.*, p. 122). Por outro lado, os mecanismos enunciativos que compõem a camada mais externa do texto, cooperam para que o posicionamento enunciativo do agente produtor do texto seja esclarecido para o destinatário contribuindo para uma coerência pragmática¹² (BRONCKART, 1999, p. 130).

Contudo, essa organização tem sido revista e ampliada pelos estudos do ISD, em especial pelos pesquisadores do Grupo ALTER-LAEL¹³. Iremos nos pautar nas definições e nomenclaturas que foram propostas após os estudos desse grupo. Esses três níveis de análise textual mencionados anteriormente foram reorganizados e considerados pertencentes à análise textual/discursiva, segmentadas de acordo com o nível da textualidade focado (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 53), como mostra a figura a seguir:

Figura 2¹⁴ – Os três níveis da arquitetura textual



¹¹ Cadeias de unidades linguísticas (BRONCKART, 1999, p. 259)

¹² Expressa avaliações como julgamentos, opiniões e sentimentos (BRONCKART, 1999, p. 319)

¹³ Essas reformulações foram baseadas em textos produzidos pelo Grupo LAF (Bronckart e Groupe LAF 2004), por Plazaolla (2003), Bulea e Fristalon (2004), Fillietaz (2004) e Bronckart e Machado (2005).

¹⁴ Os três níveis de análise textual elaborado baseado na reformulação proposta pelo Grupo ALTER-LAEL.

A infraestrutura geral do texto passa a ser chamada de nível organizacional compreendendo o plano global e a sequência global do texto, e os tipos de discurso e das sequências locais propostos por Bronckart (1999). Nessa nova configuração, são incluídos os mecanismos de textualização, tais como os mecanismos de coerência e de conexão (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 53-54). Esse nível é considerado a macroestrutura do texto.

No nível intermediário, há o nível enunciativo que identifica os tipos de discurso, ou seja, a “organização enunciativa” (BULEA, 2007). Machado e Bronckart (*op. cit.*, p. 54-55) citando Bronckart (1999) e Bulea (2007), afirmam que “os tipos de discurso são segmentos textuais” que podem ser distinguíveis baseando-se em seus atributos linguísticos ou em “configurações de unidades linguísticas específicas”, sendo esse discernimento o ponto principal para identificar as *figuras de ação* (termo proposto por Bulea, 2007). Os mecanismos de coesão nominal são considerados essenciais para detectar quais são os principais actantes presentes no texto e de que modo as representações sobre eles são explicitadas. Já os mecanismos de conexão cumprem um papel basilar na demarcação “dos planos de textos, das fases das sequências e dos tipos de discurso” (p. 57). O grau de responsabilidade enunciativa pode ser percebido pelo uso de diferentes unidades linguísticas, dentre elas Machado e Bronckart (2009, p. 58) listam: marcas de pessoa, dêiticos de lugar e de espaço, marcas de inserção de vozes, modalizadores do enunciado e modalizadores subjetivos e de adjetivos.

Os autores explicam que, em relação às marcas de pessoa, o produtor as utiliza para representar-se no enunciado. Um exemplo dessas marcas é o uso dos pronomes pessoais (eu, eles, a gente, etc.) que evidencia o estatuto coletivo ou individual do agir. Os dêiticos de lugar e de espaço posicionam o enunciador em relação ao emissor (aqui, lá, aí, etc.). As marcas de inserção de vozes (explícitas ou implícitas) contribuem para a identificação do “grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas” (p. 60) como, por exemplo, o discurso relatado.

Os modalizadores do enunciado são unidades linguísticas que expressam o posicionamento de “uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (p. 61), evidenciando se o enunciador assume ou não o conteúdo enunciado. Essas modalizações são classificadas como lógicas (grau de verdade), deônticas (grau de necessidade) ou apreciativas (avaliação subjetiva). Machado e Bronckart (*op. cit.*, p. 61) acrescentam a modalização “grau zero” classificando o enunciado como uma “verdade incontestável”. Em nossas análises buscaremos identificar as marcas de

pessoa, as vozes e os modalizadores de enunciado e pragmáticos por serem estes que revelam quem são as instâncias prescritoras, a quem é atribuída a responsabilidade do fazer, se há uma divisão de responsabilidade, e se essa divisão é explícita ou implícita, e se as prescrições são precisas ou vagas.

Os modalizadores pragmáticos também farão parte de nossas análises, pois, segundo Machado e Bronckart (2009), eles apresentam uma interpretação dos aspectos subjetivos, revelando assim o que foi planejado, mas não realizado, o que foi tentado, como por exemplo, cumprir as prescrições sobre o uso de tecnologia.

E, por fim, a parte mais externa da arquitetura geral do texto, é denominada de *nível semântico*, referente à semiologia do agir. Machado e Bronckart (*op. cit.*, p. 67) argumentam que, mesmo com todas essas análises empreendidas no nível organizacional e no nível enunciativo, apenas no nível semântico é possível detectar as “*figuras de ação* que se constroem nos e pelos textos” [grifo dos autores].

No capítulo que segue, faremos uma exposição do cenário atual que se organiza o Ensino Médio no Brasil, contexto no qual os professores participantes desta pesquisa trabalham, e faremos uma discussão sobre o professor reflexivo.

CAPÍTULO 2

O professor do/no Ensino Médio: normas, práticas, reflexões

Não há bom professor que resolva os impasses de uma escola que funcione divorciada de redes de significação interna, com formas estruturadas, e de práticas sociais externas, condições de resignificação os conhecimentos curriculares trabalhados em sala de aula (CARNEIRO, 2012, p. 164).

Neste capítulo, faremos um breve panorama da organização do Ensino Médio no Brasil e as normas que permeiam o agir educacional nesse contexto, como também discutiremos as contribuições da reflexão crítica para a prática pedagógica. Não intencionamos com este capítulo fazer um inventário das normas que fazem parte dessa etapa de ensino, mas sim entender de forma ampla o que é o Ensino Médio, pois, como exposto anteriormente (cf. introdução), o nosso objetivo é compreender como o professor deste nível concebe o seu agir.

As prescrições para o Ensino Médio modificam à medida que as mudanças na sociedade ocorrem. Leffa (2012) indica que o curso da história provocou “mudanças no conceito de língua, na metodologia de ensino, [e] no papel do professor” (p. 389), o que nos leva a inferir que há uma necessidade de o docente adotar uma prática reflexiva para compreender esses fenômenos e de que formas estes irão regular a sua docência. Sendo assim, acreditamos que uma postura reflexiva, por parte dos professores, pode capacitá-los como profissionais críticos em relação ao seu fazer, e não apenas reprodutores das normas que lhes são impostas. Como pontua Freire (2013), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 39).

É esse movimento cíclico, apontado por Freire, que coopera para as reconfigurações do agir docente, favorecendo o desenvolvimento profissional por meio

das textualizações que veremos no capítulo das análises. No momento, vejamos como se delineia o Ensino Médio em nosso país.

2.1 – O Ensino Médio

O sistema educacional brasileiro é organizado pelo Governo Federal, o qual elabora leis e diretrizes que orientam as práticas das escolas públicas e privadas. Há uma crença por parte da sociedade que a escola particular oferece um ensino de melhor qualidade, contudo, percebemos em nossa realidade de trabalho, que os profissionais do setor público estão cada dia mais qualificados – mestres e doutores engajados em pesquisas sobre o ensino – e em busca de uma formação contínua que os leve a refletir sobre a escola e redirecionar suas ações para que, em conjunto, possam promover um melhor desenvolvimento da sua docência, levando, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de ensino aos alunos que lá estão.

A estrutura à qual essas escolas estão vinculadas, e à qual estão subordinadas é o Ministério da Educação. Mas, esse órgão nem sempre trabalhou exclusivamente na esfera educativa. Para compreendermos como chegamos à organização que temos hoje, faremos um breve percurso histórico.

O Ministério da Educação¹⁵ surgiu em 1930 e foi instituído no governo do Presidente Getúlio Vargas, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1953, a área da saúde recebeu autonomia governamental e, a partir de então, houve uma reformulação ministerial que culminou com a criação do Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC). Contudo, apenas em 1995, o MEC tornou-se responsável apenas pela área de educação.

Até meados de 1960 havia uma centralização do sistema educacional por parte do governo federal que ditava um modelo que deveria ser replicado em todos os estados e municípios. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada em 1961 e resultou na descentralização do MEC conferindo aos estados e municípios mais independência. A reforma da LDB em 1971 traz a unificação dos currículos para o Ensino Fundamental e o Médio (na época chamados de primeiro e segundo graus), mas

¹⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164 Acesso em 20/07/2014

também abre espaço para uma diversificação devido às diferenças regionais. Contudo, em 2013 novas atualizações foram apresentadas.

Destacamentos dois artigos da LDB que consideramos relevantes para nossas discussões neste trabalho: Artigos 26 e 62. O Artigo 26 versa sobre os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Estes devem ter base nacional comum, contudo, “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, 2013) podem ser acrescentadas, ficando a cargo do estabelecimento escolar defini-las. Podemos perceber essa realidade nas escolas de Ensino Médio Profissionalizante. Já o Artigo 62 determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (LDB, 2013). Esta lei contribui para oferecer um ensino de melhor qualidade aos alunos dessa etapa escolar, pois, a partir dela, mais oportunidades de formação inicial e continuada foram oferecidas aos docentes.

Atualmente o MEC é responsável pelas etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e do Ensino Superior. Em nossa pesquisa, investigamos a atuação profissional dos professores na etapa do Ensino Médio, portanto, a partir de agora nos deteremos a fazer um panorama da Educação Básica nesse âmbito de transição entre o Ensino Fundamental e o Superior, que, no presente momento, é de corresponsabilidade dos estados e do governo federal.

Para compreendermos como se estrutura o Ensino Médio, vejamos a definição trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil (p. 40).

Diante dessas orientações, várias modalidades de ensino são ofertadas: Educação de jovens e adultos, Educação a distância e tecnologias educacionais; Educação tecnológicas e formação profissional, Educação especial e Educação indígena. Vejamos a ilustração abaixo com a organização das modalidades oferecidas:

Quadro 2 – Organização dos cursos ofertados no âmbito do Ensino Médio

Fonte: Pautado no texto das Diretrizes Educacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino 2014 – Secretaria de Estado da Educação – Governo da Paraíba

Entende-se por Ensino Médio Normal o curso oferecido com as disciplinas regulares, mas sem ter um foco na qualificação profissional ou tecnológica. As áreas curriculares são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e uma parte diversificada (Língua Inglesa e Língua Espanhola).

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o público é formado pelos alunos que não tiveram acesso ao Ensino Médio durante a idade escolar. Portanto, para ingressar no Ensino Médio – EJA (Educação de Jovens e Adultos), o aluno deve ter 18 anos, no mínimo. Essa modalidade é organizada em três semestres letivos, com cada semestre oferecendo todos os componentes curriculares. A diferença da EJA para o CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) é que esse último adota a metodologia semipresencial, não tendo o aluno a obrigatoriedade de estar na escola diariamente. Contudo, as avaliações são presenciais.

Na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, o nível médio pode ocorrer de forma integrada (na mesma instituição), concomitante (na mesma ou em distintas instituições) ou subsequente (para que já tenha concluído o Ensino Médio). As disciplinas ofertadas são as mesmas do Ensino Médio Normal com o acréscimo das disciplinas de formação específica para cada tipo de formação técnica. Esse tipo de ensino visa à preparação profissional do aluno, qualificando-o com conhecimentos e capacidades para exercer determinada profissão. Alguns exemplos de cursos oferecidos nessa modalidade são: Técnico em Informática, Técnico em Administração, Técnico em Agroecologia, dentre outros.

Por fim, no curso denominado Subsequente os alunos que já finalizaram o Ensino Médio, mas que pretendem ter uma formação técnica de nível médio podem voltar à escola para cursar apenas as disciplinas pertinentes a determinado eixo tecnológico.

Todas essas modalidades de ensino oferecidas são regidas pela Lei 9394/96¹⁶ que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que define como sendo finalidades do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei 9394/96, Artigo 35, Seção IV).

Portanto, cada currículo desenvolvido nas escolas, quer seja para os cursos regulares ou cursos técnicos, deve seguir essas orientações. Fica a cargo da escola elaborar as especificidades de cada percurso que será tomado pelo aluno. Por exemplo, se o curso oferecido for Técnico em Informática, o grupo de profissionais responsável pela elaboração da Matriz Curricular daquela escola determinará como as disciplinas do eixo tecnológico irão ser distribuídas em casa série do Ensino Médio.

O professor de língua inglesa, por lecionar em todas essas modalidades, fica na incumbência de elaborar sua disciplina de forma que ela possa contribuir para a formação geral do aluno em cada uma das modalidades oferecidas no Ensino Médio. É comum ouvirmos dos professores que eles sentem dificuldade em atuar em tantos contextos com fins diferenciados. Para que essa tarefa tenha o seu fardo atenuado,

¹⁶http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 20/07/2014

estudos¹⁷ têm demonstrado a relevância de uma postura reflexiva por parte do professor, para que ele possa discutir com outros colegas de disciplina quais caminhos a ser tomados para que o objetivo geral da educação nessa esfera seja atingido. Zeichner (2008, p. 539), acerca da definição do movimento da prática reflexiva, assinala que “os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho”, evidenciando, dessa forma, a necessidade da reflexão coletiva.

Considerando que o professor é ciente do fato de que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais complexo e desafiador do que é exposto durante a formação do aluno-professor e que a sala de aula apresenta um constante desenvolvimento das interações sociais, esse ambiente como campo de pesquisa é o ponto de partida da investigação proposta. Acreditamos que momentos de reflexão sobre a prática é um processo essencial para o desenvolvimento do trabalho do professor. Assim sendo, a análise do trabalho docente em nossa pesquisa está associada à importância de refletir e discutir o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas na etapa do ensino médio, uma vez que, como posto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000),

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula, e de saber porque o faz dessa forma e não de outra (PCNEM, 2000, p. 244).

Ou seja, o professor reflexivo, capaz de pensar criticamente sobre o seu fazer, é o profissional esperado, de acordo com o PCNEM. cremos que o professor seja capaz de avaliar esse nível de saber necessário para atuar na escola, mas vemos a necessidade de haver uma discussão coletiva sobre esses pormenores que ficam nas entrelinhas nos documentos. Nesses implícitos, é que o professor tem autonomia, característica

¹⁷ Perrenoud (2002), Bárbara e Ramos (2009), Celani (2010), Romero (2010), Pimenta e Garrido (2012), Reichmann (2013), Zeichner (1993, 2008), dentre outros.

valorizada nos documentos oficiais, de expandir o que está posto no papel. Acreditamos que as sessões reflexivas contribuem para essa troca de conhecimento.

Logo, investigar o agir do professor, suas escolhas, suas crenças e concepções sobre ensino e aprendizagem, e promover uma discussão e reflexão sobre o currículo se faz necessário, visto que os PCNEM (1999, p. 93) alertam o professor do Ensino Médio para a importância de estabelecer metas para a aquisição do conhecimento, promover uma interdisciplinaridade da língua inglesa com outros conhecimentos presentes no currículo, fazer escolha dos métodos mais adequados para que haja a apreensão de um conteúdo mínimo necessário e uma escolha de quais conteúdos seriam os mais relevantes para serem abordados nos três anos de curso.

Compreendemos que incluir essas recomendações e todas as outras que fazem parte dos documentos prescritivos requer do professor um grande esforço diante das dificuldades encontradas por eles nas escolas públicas. Então, quanto mais houver uma reflexão sobre o trabalho docente, maior será a contribuição para a definição e compreensão do seu trabalho.

2.2.1 – O professor reflexivo

A questão do professor reflexivo tem sido foco de muitas pesquisas e discussões nas últimas décadas como apontam estudos recentes¹⁸, pois os professores não são apenas meros reprodutores do conhecimento, das técnicas, dos modelos de aula, eles são profissionais que refletem sobre todos os aspectos que envolvem sua prática de forma a reconfigurá-la quando oportuno. Para iniciar nossas considerações sobre a abordagem reflexiva no ensino, trazemos a questão posta por Pimenta (2012) sobre o termo *professor reflexivo* ser um adjetivo ou um conceito. A autora afirma que

De fato, desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2012, p. 22).

¹⁸ Liberali (1999), Perrenoud (2002), Magalhães (2004), Medrado (2008), Bárbara e Ramos (2009), Celani (2010), Pimenta e Ghedin (2012), Reichmann (2001, 2013), dentre outros.

Consideramos que podemos utilizar a expressão nas duas acepções. O professor reflete sobre o seu agir, como todos os seres humanos refletem, ao elaborar uma atividade, ao lecionar, ao avaliar os alunos. Dessa forma, também podemos afirmar que, com estudos sobre o assunto, com teorias elaboradas sobre a reflexividade do docente, com o fato de vários pesquisadores estarem se dedicando à compreensão e aplicação dessa prática, houve uma evidência dos ganhos do professor que reflete sobre sua prática, não apenas sozinho, mas na companhia de outros que convivem com a mesma realidade. Como afirma Libâneo (2012), “a reflexividade é uma autoanálise sobre suas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (p. 66).

Libâneo (2012, p. 89) também aponta para o professor reflexivo como aquele que tem uma prática pautada na reflexão sobre os pressupostos que estão presentes em sua docência e que esse mesmo profissional é capaz de relacionar a teoria e a prática em seu agir diário. Sabemos que nem tudo que é eficaz em um contexto é aplicável em outro. Portanto, refletir sobre o que se faz, por que se faz, e de que forma se faz, conduz o professor ao aprimoramento da sua atividade. O autor ainda afirma que

A potencialidade reflexiva [...] é considerada intrínseca ao ser humano. É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre nossas construções sociais, sobre a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer (LIBÂNEO, 2012, p. 66).

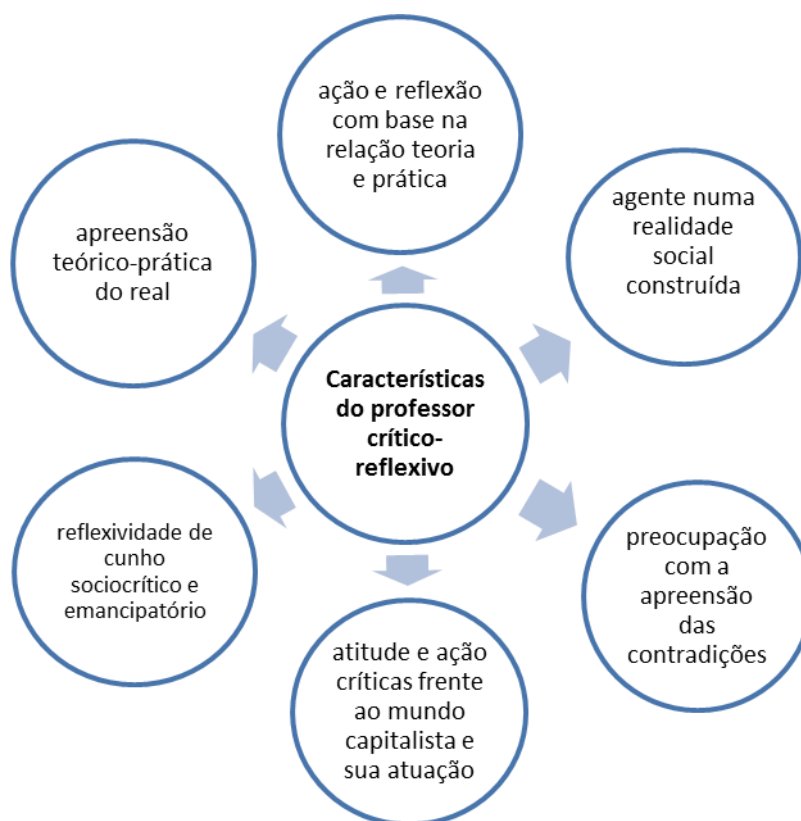
Mediante essa afirmação, entendemos o processo reflexivo como essencial à prática docente, para que esta possa acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Há alunos que se lamentam de professores que ministram a mesma aula há vários anos, sem fazer qualquer modificação para aperfeiçoar sua prática e alguns usam o mesmo plano de aula escrito em um caderno como orientação. Freire (2013), sobre sua própria prática educacional, afirma ser um professor crítico e “um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (p. 49). O autor ainda afirma que nada do que experimentou na “atividade docente deve necessariamente repetir-se” (p. 49).

O próprio sistema educacional requer do professor um constante processo de reflexão e mudança para se adequar às demandas que surgem diariamente na sociedade. Como exemplo, temos o uso da tecnologia. Nem todos os professores têm a habilidade de lidar com esses novos recursos tecnológicos, mas, os que refletem como esses podem

ser implementados em sala de aula de forma a auxiliar o aprendizado dos alunos, utilizam essa ferramenta como algo capaz de tornar suas aulas mais interativas e acompanhar a evolução do mundo moderno.

Libâneo (2012, p. 75) elabora uma lista de características do professor reflexivo que é considerado como um sujeito que raciocina sobre o processo educacional, apresentando uma predisposição à reconfiguração do seu agir que o leva a adaptar os recursos pedagógicos resultantes dos avanços científicos e tecnológicos.

Esquema 3 – Reflexividade Crítica adaptado de Libâneo (2012, p. 75)



Dessa forma, o professor crítico-reflexivo é visto com um elemento transformador do meio em que trabalha, fazendo parte da construção desse ambiente sócio-histórico, interagindo com vistas a reestruturar o fazer coletivo. Esse profissional contribui para o desenvolvimento da educação como um todo, não apenas para o seu desenvolvimento profissional, mas também para a transformação do meio onde leciona e dos sujeitos envolvidos nesse contexto, como alunos, outros professores, e profissionais da área de educação.

Nessa linha, Pinto (2010, p. 237) argumenta que estamos em constante transformação e que analisar o nosso passado e no que nos tornamos no presente é um processo reflexivo que traz à tona a gênese de nossa formação, concorrendo para a compreensão do que desejamos ser e fazer em nossas relações futuras. O autor, referenciando Magalhães (2004), ressalta que o professor deve ser um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las (PINTO, *op. cit.*, p. 240). Assim sendo, descrever o que acontece em sala de aula, analisar sua atitude e a resposta dos alunos, e interpretar de que forma esse processo foi eficaz e pode ser transformado, faz parte das sessões reflexivas os quais nos propusemos utilizar em nossa pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Medrado (2008) ressalta que o paradigma da reflexividade pressupõe “a desconstrução de crenças que atestam a infalibilidade de fórmulas prontas a serem aplicadas em salas de aulas” (p. 89), visto que essas prescrições do que deve ser feito pelo professor são norteadoras e não únicas determinantes do fazer pedagógico. A reflexão nessa visão permite o professor reconfigurar o seu agir e atribuir novas formas de fazer ao seu processo diário de lecionar. No âmbito da língua inglesa, esse fator é fundamental, pois, como a língua está em constante processo de transformação, a reestruturação da forma de ensinar deve acompanhar as mudanças das necessidades dos usuários. Como exemplo, temos os programas de internacionalização das instituições federais de ensino. Há, atualmente, uma demanda de ensino das quatro habilidades em detrimento do ensino exclusivo da leitura.

Essa reflexão crítica que o professor (não apenas de língua inglesa) empreende envolve outros agentes. A respeito dessa reflexão, Liberali *et alii* (2009) afirmam que

O conceito de *reflexão crítica* envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam. Esses questionamentos buscam a orientação das ações e suas razões para a construção de uma perspectiva de ação cidadã [grifo das autoras] (p. 105).

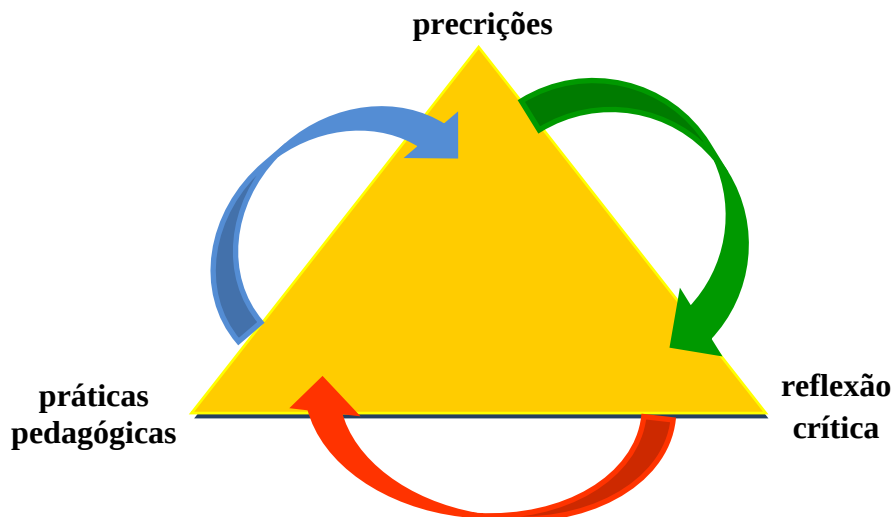
Assim, refletir não apenas sobre os aspectos metodológicos e procedimentais relativos à ministração de aulas, mas também sobre todos os aspectos que influenciam em sala, tais como questões culturais específicas de cada contexto escolar, condições

sociais do público discente, determinações políticas vigentes sobre o ensino, instigam o profissional a buscar uma nova forma de fazer.

Vale notar a contribuição de Freire e Lessa (2003) que constata que o professor, ao se defrontar com as representações sobre o objeto de ensino, como acontece em nossa pesquisa nas sessões reflexivas, ele se questiona sobre “adequação de suas ações a uma visão de linguagem que [...] seja socialmente relevante” (p. 144). Portanto, um professor de língua inglesa que está atento a essas mudanças sociais referentes às necessidades do uso da língua estrangeira, pode aplicar atividades que sejam significativas para os seus alunos.

Andrade (2004) fala sobre a triangulação “leitura, formação docente e práticas pedagógicas” (p.9). Em nosso trabalho, propomos a articulação dos conceitos prescrições, reflexão crítica e práticas pedagógicas. Consideramos as prescrições não apenas os documentos oficiais que determinam o que os professores devem fazer, mas as próprias reconceptualizações das normas pelos professores, as demandas vindas dos alunos, como também as regras de ofício determinadas pelo coletivo de trabalho (cf. capítulo 1, página 33).

Figura 3 – Articulação dos conceitos: prescrições, reflexão crítica e práticas pedagógicas



Em nossa pesquisa, analisaremos de que formas essas várias prescrições estão presentes na prática pedagógica dos professores de língua inglesa quando fazem uma reflexão crítica sobre seu agir por meio das sessões reflexivas, e como as prescrições, após serem objeto de uma reflexão, são representadas e reconfiguradas para um futuro agir pedagógico. Esses professores irão discutir sobre cada realidade na qual trabalham, levando em consideração os aspectos sociais, culturais e históricos que perfazem a sua

docência. As sessões reflexivas que propomos aos professores irão contribuir para a autoformação dos professores, pois, como afirma Souza (2006), a profissão docente é caracterizada por “níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo” (p. 24).

No próximo capítulo, discutiremos o percurso metodológico utilizado para que essas sessões ocorressem e os resultados da reflexão crítica empreendida pelos professores.

CAPÍTULO 3

Aspectos metodológicos da pesquisa

Pensar produção de conhecimento e política ao mesmo tempo talvez seja ainda uma grande incongruência para aqueles que operam com a ideia positivista de que o pesquisador está separado do conhecimento que produz (MOITA LOPES, 2013, p. 233).

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos empreendidos em nosso estudo considerando a natureza da pesquisa, que teve um cunho qualitativo, os instrumentos para a coleta de dados, o questionário sociocultural, que nos deu um panorama geral da formação do professor, e a sessão reflexiva, que nos propiciou uma profícua fonte de dados. Além disso, abordaremos o contexto de pesquisa que compreende o coletivo de trabalho composto por professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede estadual e federal de ensino; e os procedimentos que utilizamos para a análise dos dados gerados.

3.1. Natureza da pesquisa

O campo escolar é um terreno profícuo para pesquisas envolvendo os sujeitos que dele fazem parte. Mas, para que haja um trabalho investigativo eficaz, a escolha de uma metodologia adequada é substancial. Flick (2004) afirma que, em uma pesquisa qualitativa, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário” (p. 21). Sendo assim, a partir da elaboração da nossa questão de pesquisa, analisamos quais seriam os métodos que mais contribuiriam para a geração de dados que pudessem nos levar a responder essa indagação.

Portanto, por nos pautarmos na teoria sociointeracionista (BRONCKART 1999; 2006; 2008), que considera a linguagem central para a análise do desenvolvimento humano, a opção pela metodologia da pesquisa qualitativa cooperou

para que a textualização do professor, evidenciando suas práticas em sessões reflexivas, pudesse ser analisada de forma mais fidedigna, pois deu “voz” ao professor.

Compreendemos que o estudo pautado em uma abordagem qualitativa nos traria uma visão mais significativa de determinados aspectos que envolvem a docência devido aos seus aspectos naturalistas e interpretativistas, os quais explicaremos adiante. Para tanto, a leitura de Denzin e Lincoln (2006) norteou nossa metodologia, pois os autores definem a prática da pesquisa qualitativa como

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (p.17).

Essas representações, em nossa pesquisa, as concepções dos professores de língua inglesa no Ensino Médio sobre as prescrições, são os fenômenos sociais aos quais iremos nos ater. Acreditamos que, ao reunirem-se para discutir questões pertinentes ao seu fazer, os professores falam com propriedade sobre o ambiente escolar, sobre seu ofício.

Na perspectiva qualitativa, escolhemos utilizar as sessões reflexivas, e as contribuições de Denzin e Lincoln (2006) confirmam nossa escolha, pois os autores caracterizam esse tipo de pesquisa como envolvendo uma abordagem naturalista, interpretativa, e os pesquisadores que utilizam esse tipo de estudo buscam, nos “cenários naturais”, a compreensão e interpretação dos “fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (p, 17), aspectos que estão presentes nas sessões reflexivas.

O plano de pesquisa adotado está descrito na seção a seguir (3.2), como também a justificativa da utilização do questionário sociocultural e a sessão reflexiva como instrumentos de pesquisa. Nas seções subsequentes (3.3 e 3.4), contextualizaremos a pesquisa e apresentaremos os procedimentos de análise.

3.2 Contexto de pesquisa e perfil dos professores participantes

Os professores que participaram desta pesquisa vivenciaram um compartilhamento de experiências que contribuiu para que pudéssemos atingir os objetivos de nossa pesquisa, como também para o nosso desenvolvimento pessoal enquanto professores de língua inglesa.

Convidamos seis professores de escolas públicas de Ensino Médio, três trabalham na rede federal de ensino da Paraíba em três *campi* diferentes, instituto do qual a pesquisadora também faz parte. Os outros três professores trabalham na rede estadual de ensino da Paraíba, cada um em uma escola diferente, e foram indicados por colegas de profissão. O fato de nenhum dos professores trabalhar na mesma escola foi primordial para a escolha dos nossos colaboradores, uma vez que eles representam diferentes contextos escolares. Contudo, entendemos que como todos lecionam língua inglesa no Ensino Médio, eles compõem um coletivo de trabalho.

É interessante relatar que os professores do grupo do estado não se conheciam nem conheciam a pesquisadora, entretanto, aceitaram prontamente participar da pesquisa. Uma das professoras do grupo federal não conhecia a pesquisadora nem as outras participantes, mas todas se dispuseram a contribuir com a pesquisa, por considerar a proposta um momento de reflexão necessário à sua prática docente. Alguns contratempos no que concerne à coincidência da agenda com outros compromissos, doenças de familiares, concursos públicos, dentre outros fatos, ocorreram, dificultando o agendamento das sessões, mas todos os professores contribuíram para que pudessem estar juntos em local, data e hora que fosse conveniente a todos.

O primeiro contato com todos os professores foi feito via *e-mail*, no qual enviamos o convite para participar da pesquisa explicitando que seria um grupo de professores de língua inglesa que lecionava no Ensino Médio, reunidos para discutir aspectos pertinentes ao seu dia-a-dia. Os professores responderam ao *e-mail* aceitando o convite, e então começamos as negociações do dia e hora das sessões.

O primeiro grupo, que denominaremos doravante de GF, foi composto por três professoras de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba cujos pseudônimos serão *Eva*, *Flávia* e *Jaci*. O segundo grupo, que denominaremos a partir de agora de GE, foi composto por três professores de língua inglesa de Escolas Estaduais da Paraíba, pois o Estado, e não o município, é responsável

pela oferta de Ensino Médio. Os professores que compuseram esse segundo grupo receberam os pseudônimos de *Gabriel*, *Rosa* e *Cristina*.

Eva possui mestrado em Linguística e doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas. É especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana. Ela é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba desde 2007, mas leciona desde 2004. Eva é professora dos níveis médio e superior, nas modalidades dos cursos técnicos integrados e subsequentes e educação a distância, como também em cursos de extensão. Todos os seus alunos são adultos e possuem o nível básico de língua inglesa.

Flávia possui mestrado em Linguística, Licenciatura Plena em Letras e Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. À época da geração dos dados, era doutoranda em Linguística. Ela é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba desde 2011, mas leciona desde 2002. Flávia é professora dos níveis médio e superior, nas modalidades dos cursos técnicos integrados e subsequentes, EJA, extensão e outras modalidades sazonais, a exemplo dos programas Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e Mulheres Mil. Os seus alunos são adolescentes e adultos e possuem o nível básico de língua inglesa.

Jaci é graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa, especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana, e mestre em Linguística. Ela é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba desde 2011, mas leciona desde 1995. Jaci é professora dos níveis médio e superior, nas modalidades dos cursos técnicos integrados e subsequentes. Os seus alunos são adolescentes e adultos e possuem o nível básico de língua inglesa.

Gabriel possui graduação e mestrado em Letras, e, à época da geração dos dados, era professor de língua inglesa de uma escola de línguas e professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba do Ensino Médio regular, como também tutor a distância. Gabriel é professor desde 2005, mas na rede estadual de ensino desde 2012. Os seus alunos têm o nível básico de Língua Inglesa, e em sua maioria são adolescentes.

Rosa possui graduação em Letras, e é professora de língua inglesa em uma escola bilíngue e professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba nos níveis fundamental regular e médio semipresencial, sendo esse último na categoria CEJA. Rosa é professora desde 2010, mas na rede estadual de ensino desde

2013. Os seus alunos têm o nível básico de Língua Inglesa, e, em sua maioria, são adultos.

Cristina possui graduação e especialização em Letras. Atualmente é professora de língua inglesa efetiva da Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba. Cristina é professora desde 2012 na rede estadual de ensino, e leciona os níveis fundamental e médio, sendo esse último nas modalidades regular e técnico. Os seus alunos têm o nível básico de Língua Inglesa, e em sua maioria são adolescentes.

3.3 Geração dos dados

Utilizamos o questionário sociocultural (cf. Apêndice A), como fonte primeira de referência sobre a formação e prática docente dos professores envolvidos na pesquisa, e a sessão reflexiva como instrumento principal de geração de dados para as nossas análises.

Os participantes da pesquisa responderam individualmente ao questionário sociocultural que foi enviado a todos por *e-mail*, garantindo, assim, que os professores respondessem quando considerassem mais conveniente, e não em grupo para evitar qualquer inibição diante dos outros professores. Esse questionário visava ampliar as informações sobre a formação profissional e o perfil dos participantes como professores de língua inglesa. As questões versaram sobre a formação atual do professor (graduado, especialista, mestre ou doutor), em qual escola estava lecionando no momento da pesquisa e quais níveis (Fundamental, Médio, e Superior) e modalidades de ensino (ensino regular, técnico, EAD e/ou outros).

Pelo fato de o questionário ter sido elaborado antes do início da geração de dados, ao nos debruçarmos sobre suas respostas, percebemos que mais informações eram necessárias, tal como o tempo de atuação de cada professor. Para responder tal questionamento e outros mais que surgiram no intuito de ampliar as informações que pudessem complementar o perfil dos participantes, acessamos os seus Currículos *Lattes*.

Considerando que este trabalho objetiva compreender as representações de diferentes coletivos de trabalho sobre a definição do seu agir, consideramos sessões reflexivas com a utilização de questionários semiestruturados como provocador da conversa a metodologia de coleta mais adequada para nossa proposta de pesquisa, pois,

como argumentam Liberali *et alii* (2009), a autobiografia, o diário e a sessão reflexiva são atividades necessárias à formação crítico-reflexiva de professores. Em relação à sessão reflexiva, as autoras defendem que essa prática

implica [...] que os professores saiam de interpretações rotineiras e examinem e questionem suas compreensões sobre quem tem voz e vez em sua sala e sua relação com as questões sociopolíticas que embasam suas escolhas feitas (LIBERALI *et alii*, 2009, p. 120).

Portanto, as sessões não foram apenas um mecanismo de geração de dados, mas foram, principalmente, um momento de reflexão para todos que estavam presentes, professores colaboradores e professora pesquisadora. Esse compartilhamento de ideias contribuiu para um desenvolvimento profissional dos participantes, pois o momento de interlocução, de troca de saberes, levou os professores participantes a apreender, de forma coletiva, o que ocorre em seu contexto de trabalho, contribuindo, dessa forma, para a autoformação docente.

A razão para utilizar sessões reflexivas como instrumento de geração dos dados dá-se por sua natureza interacionista, isto é, ao interagirem em um grupo para responder aos questionamentos propostos, os professores replicam o cotidiano escolar de conversar sobre o seu trabalho com outros professores. Pois, como afirma Flick (2004),

As discussões em grupo [...] correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana. Outra característica dessas discussões é a disponibilidade das correções pelo grupo [...] como um meio de validar enunciados e pontos de vista (p. 126).

Assim sendo, além de oportunizar esse diálogo natural, a sessão reflexiva também permitiu que os professores interagissem trocando experiências, informando fatos sobre as prescrições que eram desconhecidas para alguns integrantes do grupo e, até mesmo, permitiu que fossem feitos questionamentos entre os participantes para que pudessem sanar quaisquer dúvidas pertinentes ao fazer do colega e até mesmo ao seu próprio fazer como veremos nas análises. Aos professores foi dado o espaço, com a sessão reflexiva, para que falassem sobre seus anseios, não apenas detendo-se aos temas pré-estabelecidos pelos questionamentos propostos pela pesquisadora.

Para dar espaço a essa interação, escolhemos utilizar uma entrevista com questionamentos que pudessem ser reorganizados, reelaborados linguisticamente, ou até mesmo não utilizados se o tópico já tivesse sido abordado pelos professores. A escolha da entrevista semiestruturada é definida por Flick (2004) como tendo questões que demarcam um assunto concreto, mas que deixam “a resposta em aberto” (p. 90). Um exemplo disso em nossos dados é a primeira questão da sessão reflexiva 1 que, sendo a mesma para os dois grupos de professores, precisou ser reelaborada durante a sessão:

Quadro 3 – *Questão 1* elaborada para a primeira sessão reflexiva dos dois grupos

Questão 1 tal como formulada pré-sessão	Como você vê o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o Ensino Médio no contexto em que você leciona?
Questão 1 reelaborada durante a sessão reflexiva para o grupo da rede federal de ensino (GF)	A minha primeira pergunta é: como você vê o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o ensino médio nesse nosso contexto do IF?
Questão 1 reelaborada durante a sessão reflexiva para o grupo da rede estadual de ensino (GE)	A minha primeira pergunta pra vocês é: qual o papel desses documentos oficiais e das políticas educacionais, como as OCEMs? Todas as prescrições que vêm do governo. De que forma eles influenciam no contexto que vocês lecionam?

Com essa questão nós definimos o assunto principal que era relativo às prescrições institucionais, mas deixamos a critério dos professores que estavam presentes na sessão quais respostas dariam a tal tema, evitando, dessa forma, um direcionamento. Consideramos que, quanto menos mecânica fosse a forma de questionamento da pesquisadora aos professores colaboradores na sessão reflexiva, maior seria a espontaneidade na interação.

Escolhemos gravar as sessões reflexivas em áudio, pois este instrumento nos permite acessar os dados diversas vezes contribuindo para uma análise mais eficaz. Contudo, não optamos por gravações em vídeo para que os professores não se sentissem inibidos pela presença da câmera. Além disso, gestos e emoções faciais fogem ao escopo da nossa investigação.

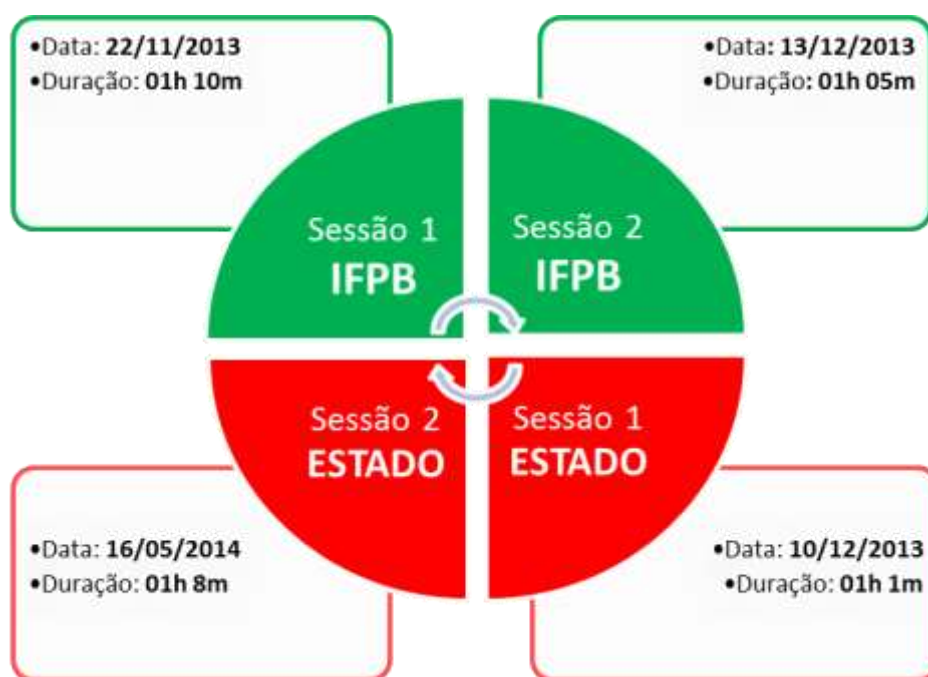
Quatro sessões reflexivas foram realizadas e gravadas em áudio. Utilizamos dois aparelhos eletrônicos para a gravação, um *smartphone* e um *tablet*, para garantir que, se houvesse algum problema técnico em um dos dois, a gravação estaria assegurada pelo outro equipamento. Após a gravação, a pesquisadora fez a transcrição das sessões com a utilização das notações do quadro elaborado por Medrado (2008) a partir de Dionísio (2001) (cf. Apêndice A).

Foi realizado um agrupamento dos professores participantes em dois grupos para as sessões, baseando-nos no critério de em qual rede de ensino eles trabalhavam: se estadual ou federal. O objetivo dessa organização foi analisar a fala de professores de diferentes contextos para que pudéssemos, por meio das análises, verificar como diferentes coletivos de trabalho definem seu agir docente.

Duas sessões foram feitas com cada coletivo de professores, sendo um grupo de três professores da rede estadual de ensino (GE), e um grupo de três professores da rede federal de ensino (GF). Todos os professores lecionam no Ensino Médio, e como dito anteriormente, utilizamos o mesmo questionário semiestruturado (cf. Apêndice B) para ambos os grupos na primeira sessão.

As duas primeiras sessões reflexivas realizadas com os dois grupos ocorreram em momentos distintos, como explicitado na Figura 4, a seguir, em que foram feitos questionamentos sobre a visão dos professores sobre o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o Ensino Médio, o conteúdo programático e o material didático, as competências a serem desenvolvidas pelo aluno nas aulas de língua inglesa, o trabalho em conjunto com outros professores de LI, interdisciplinaridade, o uso de novas tecnologias, formação contínua, o papel social do professor e, por fim, sobre a definição do seu trabalho.

Figura 4 – Elementos constitutivos do *corpus*



Todas as sessões reflexivas foram realizadas na residência da pesquisadora por ser um local tranquilo para as gravações, sem que houvesse interrupções externas, e por ser um local de fácil acesso para todos os professores. Todo o grupo e a pesquisadora sentaram-se ao redor de uma mesa onde todos podiam se ver. A ideia era criar um ambiente que proporcionasse uma maior interação e que posicionasse a pesquisadora de forma que não refletisse qualquer assimetria nos papéis sociais.

As sessões foram realizadas em dias e horários combinados com todos os professores e objetivou gerar os dados para as análises, como também para a elaboração dos questionamentos da segunda sessão. A segunda sessão do grupo do IFPB ocorreu em poucos dias, pois uma das participantes iria viajar para finalizar o doutorado e não poderia se reunir com o grupo em data posterior. O intervalo entre as sessões realizadas com o grupo do Estado foi maior devido ao período de férias, festas comemorativas, como também pelo fato de um dos integrantes estar em processo seletivo de concurso público. Portanto, a segunda reunião com esse segundo grupo foi realizada apenas alguns meses depois. No entanto, não acreditamos que houve prejuízo na discussão, pois os temas abordados não exigiam que os professores lembrassem do que haviam dito no primeiro momento.

Foi esclarecido aos professores que seus nomes seriam mantidos em sigilo, e que a sua participação no estudo seria voluntária¹⁹. Empregamos essa conduta por considerarmos que a questão ética²⁰, principalmente em relação às pessoas e aos lugares contidos nos segmentos analisados no capítulo 4 que receberam nomes fictícios, como também a supressão de alguns trechos, assegura aos professores colaboradores da pesquisa que os dados transcritos e analisados não causarão prejuízo pessoal ou profissional aos envolvidos.

Após a primeira sessão reflexiva com cada grupo²¹, a pesquisadora ouviu o áudio para a elaboração de um novo questionário semiestruturado a ser utilizado na

¹⁹ Número do Parecer Consubstanciado do CEP: 507.154

²⁰ Antes do início da sessão, todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma via foi mantida com a pesquisadora e a outra via entregue ao professor colaborador. Esse termo foi assinado para obtermos a autorização por parte dos professores da gravação das sessões reflexivas, como também a autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e publicar em revista científica, pois, como afirmam Fine, Weis, Wessen e Wong (2006), “o objetivo do consentimento informado seja presumivelmente proteger os entrevistados, informando-lhes de antemão a possibilidade de danos e convidando-lhes a desistirem se for essa a sua vontade” (p. 121).

²¹ cf. Apêndice D

segunda sessão reflexiva, desta vez, com perguntas diferentes para cada um dos grupos. Como a nossa pesquisa é sobre as prescrições na fala do professor, os temas abordados na primeira sessão, relativos a esse aspecto, que não haviam sido explorados de forma a gerar uma definição das prescrições por parte do grupo, sendo tópico de questão para a segunda sessão.

Na segunda sessão dos professores da rede federal, os questionamentos²² versavam sobre a língua inglesa estar alocada em disciplinas de formação geral ou formação profissional, pois, no momento da realização das sessões, esse era um aspecto que estava sendo discutido de forma institucional; o fato de alguns *campi* incentivarem a preparação para o ENEM e, em outros, haver a proibição, fato que gerou polêmica durante a discussão, mas não ficou estabelecido por parte dos professores presentes o posicionamento em relação ao tema; o interesse dos alunos sobre a formação técnica, por não ter ficado explicitado se essa era uma constante em todos os *campi*; o uso do instrumento diagnóstico “análise das necessidades” como tendo um papel de relevância no início das aulas; questões sobre a estrutura tecnológica como sendo prioritária para a efetivação do uso desse suporte em aulas de língua; a liberdade, ou não, de escolha do material didático em diferentes *campi*; as diversas formas de avaliação, visto que não foram abordadas na primeira sessão; a importância da LI no mundo globalizado, uma vez que foi um tópico pouco explorado; e, por fim, a eficácia do ensino de LI da forma que está estruturado atualmente no IFPB²³, pois os professores demonstraram interesse no tema.

O mesmo procedimento ocorreu para o grupo do estado. Após a pesquisadora ouvir o áudio da primeira sessão, novos questionamentos²⁴ foram elaborados, dentre eles: o *status* da LI na instituição de ensino, pois o tema suscitou inquietação por parte dos professores; o incentivo para o décimo quarto e décimo quinto salários por meio do desenvolvimento de projetos pelos professores, que, por vezes, causa desconforto entre os docentes; o não planejamento escolar por disciplina, que provoca um isolamento dos profissionais da mesma área; o relacionamento entre professor e alunos que é dificultado ou facilitado devido ao perfil do professor; a barreira que há para o uso das novas tecnologias; os diferentes critérios de avaliação presentes nas escolas; a questão da escolha do material didático, por ser um tópico que desencadeou certo

²²cf. Apêndice E

²³ http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei_ifets.pdf Acesso em 14/07/2014

²⁴c.f. Apêndice F

descontentamento entre os professores; a definição dos conteúdos ideais para o Ensino Médio como não sendo unânime; e, por fim, a efetividade ou não do ensino de língua inglesa no Ensino Médio.

Constatamos que a realização de duas sessões, com o procedimento de criação de novos questionamentos para o segundo momento, como exposto anteriormente, permitiu tanto aos professores quanto à pesquisadora retomar tópicos que não haviam ficado esclarecidos na primeira sessão, como também proporcionou um espaço para gerar novos questionamentos entre os próprios professores, propiciando, assim, um maior processo de reflexão em conjunto e reafirmação e/ou reconfiguração de suas definições sobre seu fazer, pois, como afirmam Liberali, Magalhães e Romero (2009):

O trabalho com sessões de discussão sobre aulas – sessões reflexivas – tem como objetivo criar espaços colaborativos para que os professores conversem e negociem suas “agendas” para análise e interpretação de ações de sala de aula. O objetivo maior é propiciar a eles que vivenciem os papéis de colaboradores em práticas de linguagem embasadas em representações do professor como um profissional crítico-reflexivo, para que possam criar espaços semelhantes em suas escolas (p. 119).

Portanto, esse momento de discussão abriu espaço para os professores de língua inglesa – que, por vezes, verbalizaram, em diferentes momentos das sessões reflexivas, o sentimento de “solidão” – compartilharem experiências e contribuírem, dessa forma, para o fazer dos colegas de profissão, fato que mostraremos mais adiante em nossas análises. A presença de outros colegas nessa discussão favoreceu a reflexão do professor sobre seu contexto de Ensino Médio, sobre seus alunos, sobre o que regula seu fazer, sobre seus questionamentos profissionais, dentre outros aspectos que detalharemos nas análises.

Sendo assim, esses professores formam um coletivo de trabalho (CLOT, 2009, p. 34), pois esse grupo – após discutir, argumentar os pontos abordados na sessão reflexiva – define modelos de agir que serão utilizados como referência pelos docentes em situações futuras semelhantes, e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

3.4 Procedimentos de análise

Como exposto na seção 3.2, o *corpus* utilizado neste trabalho foi composto por textos gerados a partir de sessões reflexivas transcritas e posteriormente analisadas. É necessário esclarecer que utilizamos a unidade comunicativa (UC) proposta por Marcuschi (2002, *apud* MEDRADO, 2008) como separação das unidades de análise. Segundo Medrado (2008), a unidade comunicativa

é uma noção equivalente à oração ou frase, podendo-se dizer que é uma *frase da fala* demarcada por aspectos não apenas sintáticos, mas entoacionais e discursivos (principalmente os marcadores conversacionais) (p. 151) [grifo da autora].

Utilizaremos as mesmas orientações empregadas por Medrado (*op. cit.*) para identificação das UCs, quais sejam:

- A UC possui duas margens (uma direita e outra esquerda) e um núcleo informacional;
- A margem direita pode vir marcada por uma prosódia descendente (como um ponto final) ou ascendente (como uma interrogativa); ou marcadores conversacionais (né?, isso, tá entendendo?, pronto); anacoluto; pausas;
- A margem esquerda é considerada a abertura da UC. Pode iniciar como conectores lógicos (mas, porque, aí, e, ou, se, então), interjeições (ah!, puxa!) ou ser simplesmente a continuação da fala precedente;
- O núcleo informacional é aquele que contém uma unidade de sentido com completude semântico-pragmática e sintática, sendo decisivo que apresente uma curva entoacional completa (MARCUSHI, 2002 *apud* MEDRADO, 2008).

Vejamos no capítulo a seguir as análises das sessões reflexivas realizadas com os dois grupos de docentes de língua inglesa.

CAPÍTULO 4

Os coletivos de trabalho: reflexões e representações sobre o agir docente

O trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real (CLOT, 2006, p. 18).

Neste capítulo analisaremos como dois diferentes coletivos de trabalho definem seu agir docente, fazendo uma primeira identificação de como as representações acerca dos objetivos do ensino de língua inglesa no Ensino Médio são evidenciadas em cada um dos grupos isoladamente, para então fazermos uma sistematização dessas representações de forma a chegar às representações do coletivo.

Sendo assim, em nossas análises buscaremos identificar as marcas de pessoa, as vozes e os modalizadores de enunciado e pragmáticos (cf. p. 39) por serem estes que revelam as instâncias prescritoras a quem é atribuída a responsabilidade do fazer, o compartilhamento de tal encargo de forma explícita ou implícita, como também se as prescrições são precisas ou vagas.

Temas variados sobre as instâncias prescritoras foram abordados nas sessões reflexivas (cf. capítulo 3). Portanto, escolhemos analisar as textualizações dos professores separando-as por subtemas, tais como: as prescrições oficiais para o Ensino Médio; aspectos sobre o livro didático e o conteúdo programático para as três séries; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Faremos uma organização inicial por grupos – grupo de professores da rede federal de ensino (GF) e grupo de professores da rede estadual de ensino (GE) – e, logo em seguida, exporemos os resultados das representações dos dois grupos em conjunto.

Nosso objetivo com esta análise é identificar a quem é atribuída a responsabilidade das escolhas sobre o fazer do professor, se são realizadas de forma conjunta ou individual, e se as prescrições são explícitas ou implícitas.

4.1 Sessões reflexivas: o encontro

Como detalhado no capítulo 3, as primeiras sessões reflexivas aconteceram com cada um dos dois grupos em momentos distintos. Lembramos que, a maioria dos professores não se conhecia, portanto, esse foi um momento de encontro com novos colegas de trabalho, com realidades distintas, mas com uma língua em comum, a língua inglesa, e atuando no mesmo nível de ensino.

Ressaltamos que, para esse primeiro momento, as mesmas questões foram feitas para os professores da rede federal e para os professores da rede estadual. Justificamos que, por questões de espaço, fizemos um recorte nos dados gerados levando em consideração os temas abordados em ambos grupos. Atentamos para o fato de que as sessões reflexivas são apresentadas abaixo em ordem cronológica de ocorrência. Passemos, então, para a primeira sessão do grupo federal.

4.1.1 Grupo Federal: “*eu não me deixo influenciar muito por eles não*”

O grupo dos professores federais (GF) é composto por três professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que trabalham em três *campi* diferentes. As professoras Eva, Flávia e Jaci se reuniram em duas sessões reflexivas em dias alternados e discutiram sobre os assuntos explicitados no capítulo 3. Um desses temas, como mencionamos, é os documentos oficiais. As professoras foram questionadas sobre como elas veem o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o Ensino Médio no contexto em que lecionam. A professora Eva foi a primeira a se pronunciar.

Segmento 1

32. **Eva:** acho que o papel é somente regulador
33. eu não me deixo influenciar muito por eles não
34. eu pego mais a temática deles e tento associar
35. hoje em dia em Canoas²⁵
36. a gente tá utilizando um livro chamado *On Stage*
37. que é do Amadeus Marques e que
38. te-o-ri-ca-men-te

²⁵ Os nomes das cidades, bairros, escolas e professores foram modificados por questões éticas.

- 39. está diretamente ligado aos PCNs
- 40. e às outras documentações que são do Ensino Médio
- 41. então utilizando eles
- 42. eu tô me guiando mais
- 43. pelo que tá lá nas normas
- 44. né?

Em suas primeiras considerações, a professora Eva esclarece que os documentos oficiais para o Ensino Médio possuem um papel apenas regulador (L 32), não configurando prescrições que devam ser seguidas à risca (L 33-34). Essa asserção revela o posicionamento da professora em relação a esses documentos, como não sendo determinantes da sua prática, mas apenas orientações vindas de uma instância governamental com o objetivo de estabelecer as diretrizes para o ensino. A professora Eva se coloca como a pessoa que decide se esses documentos serão seguidos ou não devido ao uso do pronome *eu* em várias passagens (L 33, 34, 42). Ela utiliza o modalizador pragmático *tento associar* (L 34) para justificar que essas prescrições, em sua opinião, são utilizadas como base para o seu agir, mas não delimitadoras da sua prática docente. Eva ainda revela que o livro didático (LD), que parece ser a ligação direta da professora com as prescrições para o Ensino Médio, não é uma fonte confiável quando utiliza a palavra *teoricamente* pronunciada silabicamente (L 38). A voz do LD, a nosso ver, não é determinante para o agir da professora por ela, aparentemente, não se sentir responsável pela escolha desse material, fato mencionado no trecho seguinte (Ls 474-481):

Segmento 2

- 474. **Eva:** eu não escolhi *On Stage*
- 475. eu viajei de férias e ele chegou
- 476. eu escolhi o *Prime*
- 477. eu tinha gostado muito do Prime (risadas)
- 478. mas eu viajei de férias e chegou pra gente
- 479. quando eu voltei
- 480. eu olhei assim...
- 481. e detalhe que chegaram duas caixas de *On Stage*

Percebemos que a responsabilidade da escolha do material didático é compartilhada no momento que a professora menciona que havia escolhido outro

material (L 476) e demonstra sua insatisfação em relação ao fato de o livro adotado não ter sido sua opção e ter chegado em um momento em que ela não estava presente (Ls 474-480). As vozes prescritoras para o uso do LD entregue à professora não ficam evidenciadas, mas ela revela, em um determinado momento, a discordância em relação a essa decisão:

Segmento 3

370. **Flávia:** essas questões dos/ de onde vêm os cursos é meio obscura assim
 371. pelo menos quando eu cheguei lá havia
 372. né
 373. os PPCs
 374. mas assim
 375. de onde eles vieram
 376. como já havia professoras lá
 377. né?
 378. então eu nunca soube de onde veio de fato
 379. se foi a primeira professora que chegou lá... (risos)
 380. **Eva:** foi (risos)²⁶
 381. **Flávia:** teve que criar
 382. se virar
 383. enfim
 384. né?
 385. mas de todo jeito é...
 386. ao final de cada ano letivo a gente tem que se reunir de novo
 387. reelaborar
 388. porque toda vez a gente tem que mandar de novo pras coordenações
 389. né?
 390. os...
 391. **Eva:** os planos
 392. **Flávia:** os planos de curso
 393. né?
 394. então pelo menos
 395. como eu cheguei lá em 2011
 396. pelo menos na transição 2011
 397. 2012
 398. a gente já fez isso
 399. já tem um pouquinho de cada uma de nós nos planos de curso
 400. **Eva:** eu acho que ele tem que refletir mesmo o professor
 401. **Jaci:** é
 402. **Flávia:** mas assim
 403. do jeito que tava lá

²⁶ As letras E, F e J referem-se, respectivamente a Eva, Flávia e Jaci. Eva foi a primeira professora de LI do *campus* onde Flávia trabalha. Como Flávia está falando sobre a pessoa que produziu os PPCs – Eva foi responsável pela elaboração –, o fato provoca risos.

- 404. pelo menos a ementa e tal
- 405. né?
- 406. que eu acredito que ainda esteja
- 407. é:::
- 408. era bem abrangente assim
- 409. eu acho que foi justamente com cuidado
- 410. pra não fechar muito
- 411. né?
- 412. que foi criada pelo plano de curso primeiro que já existia lá

Por outro lado, a professora Flávia explicita que a origem dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) não está clara (L 370-379). A professora evidencia que a responsabilidade de reformular esses planos de curso anualmente é compartilhada entre as professoras de língua inglesa ao utilizar *a gente* (Ls 386, 388, 398), ao mesmo tempo que omite a voz prescritora dessa reformulação utilizando *a gente tem que* (Ls 386 e 388), pois não fica evidenciado de onde surgiu a soicitação. Durante a fala da professora Flávia, a professora Eva interfere expressando que considera que os planos de curso devem refletir os professores que o criam e reelaboram ao se posicionar com *eu acho* (L 400), opinião compartilhada pela terceira professora (Jaci) presente na sessão reflexiva (L 401). As professoras Flávia e Eva utilizam modalizações deônticas para explicitar a necessidade de produzir e revisar anualmente os PPCs. Flávia menciona a obrigação dos professores em relação a esses planos de curso, mas omite a voz prescritora ao utilizar as seguintes modalizações: *teve que criar* (L 381); *a gente tem que reunir* (L 386); *a gente tem que mandar de novo* (L 388). Entretanto, a professora Eva coloca-se como a voz que prescreve como deve ser elaborado o PPC quando modaliza que os planos *têm que refletir* o professor (L 400). Podemos verificar dois posicionamentos diferenciados devido aos papéis exercidos pelas duas professoras, pois Eva foi quem elaborou os primeiros PPCs de língua inglesa do *campus* onde Flávia trabalha, e Flávia sente-se na obrigação de reformulá-los devido às vozes prescritoras que esperam que ela o faça. Após essa discussão sobre os PPCs, professora Flávia sente a necessidade de voltar ao primeiro questionamento sobre papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o Ensino Médio, e explicitar sua opinião:

Segmento 4

- 621. **Flávia:** então né
- 622. voltando para essas prescrições
- 623. assim
- 624. é:::

- 625. eu sempre acho super obscuras ainda
- 626. e assim
- 627. parece que está tudo ainda sendo construído
- 628. né
- 629. apesar de que a gente saber que é baseado em alguma coisa
- 630. né
- 631. a gente trabalha ali não é do nada totalmente assim
- 632. mas...
- 633. é um momento ainda de construção
- 634. eu tenho impressão assim
- 635. que tá todo mundo
- 636. e eu tenho conversado com professores
- 637. como vocês sabem (risos)
- 638. e cada uma me diz assim também que
- 639. “não sei”
- 640. né?
- 641. “como é o PPC
- 642. e seguir conteúdos”
- 643. e tal
- 644. “e aí eu tenho que formular”

Podemos perceber no trecho anterior que, ao explicitar a necessidade de voltar a comentar acerca das prescrições oficiais (L 622), a professora Flávia demonstra a boa interação do GF – coletivo de trabalho da rede federal – ao ponto de sentir-se aceita e à vontade para sugerir voltar a um tema. Esse fato evidencia como o gênero profissional (c.f. capítulo 1) propicia a compreensão do professor inserido nesse contexto do que pode e deve ser feito. Portanto, Flávia considera que as prescrições são um tópico que ainda causa muitas dúvidas entre os professores do Instituto Federal ao modalizar *eu sempre acho* (L 625) e *eu tenho a impressão* (L 634), e utilizar o léxico *obscuras*²⁷ (L 625) para qualificá-las. Ela utiliza o discurso reportado (Ls 639, 641-642, 644) para evidenciar que suas dúvidas são compartilhadas pelos colegas de profissão e que é esperado – sem deixar claro por quem – que todos os professores façam uma reformulação dos PPCs (L 644). Esses planos são tidos pela professora Flávia como normas a serem seguidas pelo professor, como, por exemplo: *seguir conteúdos* (L 642) e *eu tenho que formular* (L 644). Ela utiliza *a gente* para se incluir nesse grupo (Ls 629, 631), expressando que as prescrições regulam o trabalho do professor quando afirma que *a gente não trabalha ali não é do nada totalmente assim* (L 631). Para elucidar a

²⁷ A atividade de trabalho é uma atividade *situada* (MACHADO, 2007), pois “sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo”, recebendo prescrições de “instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador” (p. 91). Por vezes, a origem dessas prescrição não é clara para os professores.

origem desses PPCs mencionados pela professora Flávia, a professora Eva explicita que:

Segmento 5

- 645. **Eva:** os PPCs vêm de Brasília com uma super micro ementa desse tamanho
- 646. de duas linhas
- 647. entendeu
- 648. dizendo bem amplamente o que que tem que ser feito naquela série
- 649. é
- 650. a partir daí a gente expande trazendo as revisões anuais

No intuito de esclarecer a origem dos PPCs mencionados pela professora Flávia, a professora Eva explica que eles vêm de Brasília (L 645), implicitamente do Ministério da Educação, órgão elaborador das prescrições oficiais para o Ensino Médio. A professora qualifica os PPCs, que são enviados à escola por essa instância governamental, de insuficientes ao considerar a ementa de *super micro* (L 645). Afirma, ainda, que a ementa não esclarece o que se espera da atuação do professor em determinada série escolar por dizer *bem amplamente* (L 648) o que deve ser feito. Diante dessa lacuna expressa por Eva, ela utiliza *a gente* em sua fala para delegar a si e aos outros professores a tarefa de expandir esses PPCs anualmente (L 650). Na posição de professora mais antiga no Instituto Federal de Educação, dentre as professoras presentes na sessão reflexiva, a professora Eva demonstra em seu discurso o conhecimento sobre as prescrições, suas origens e o que, em sua experiência, deve ser feito a partir dessas normas (L 650). Esse conhecimento é representativo da “memória social” (CLOT, 1997) que contribui para que os professores saibam onde se encontra o ponto de partida do seu ofício, possibilitando reconfigurações do agir resultantes da experiência. Vejamos, no segmento a seguir, como a professora Eva retoma uma experiência passada em relação a um material do mesmo autor para tecer comentários sobre o livro adotado na escola onde trabalha.

Segmento 6

- 288. **Eva:** esse conteúdo programático é fraquíssimo na minha opinião
- 289. entendeu?
- 290. eu não gosto
- 291. não gostei
- 292. assim

293. eu estudei com Amadeu Marques há 1.400 anos atrás
294. quando os dinossauros habitavam a terra
295. era uma porcaria
296. entendeu?
297. eu não gosto dele
298. eu acho extremamente
299. é:::
300. inapropriado
301. principalmente pro nível dos alunos
302. entendeu?
303. eu preferia muito mais a abordagem que eu usava anteriormente
304. que é a produção do material
305. entendeu?
306. se for pra ser ESP eu prefiro eu mesma produzir o material
307. porque eu sei a necessidade do meu aluno
308. ali no livro não
309. e você não pode passar as páginas sem ter uma justificativa
310. porque eles vão torrar sua paciência
311. “pulou por quê?
312. por que não deu isso?”
313. entendeu?

Ao falar sobre o conteúdo programático do LD relativo ao Ensino Médio, a professora Eva destaca que esse não é adequado aos alunos por eles não terem um nível mínimo necessário para a compreensão do que lhes é proposto no material didático (Ls 288, 301), colocando para si a responsabilidade desse julgamento ao usar o pronome *eu* (Ls 290, 297, 298), e culpabilizando o material didático que determina esse conteúdo. A professora utiliza modalizações apreciativas para qualificar o conteúdo programático, tais como: *fracuíssimo* (L 288); *porcaria* (L 295); e *inapropriado* (L 300). Eva considera que a forma de trabalhar anterior à adoção do LD, com a produção do material por parte do professor (Ls 303-304), seria o mais adequado aos seus alunos (L 307). A professora toma para si a responsabilidade e capacidade de escolha do material e conteúdo a ser utilizado com os alunos usando o pronome *eu* para explicitar que ela mesma poderia produzir o material (Ls 306-307), revelando que a sua discordância em relação a quem determina essa escolha resulta na redefinição do seu agir, configurando uma autoprescrição (LOUSADA, 2011). A professora se sente presa ao livro e ao que os alunos esperam e prescrevem que ela faça em sala de aula, não podendo escolher qual material do LD será utilizado, pois, segundo a professora, os alunos questionam se o assunto não for seguido na ordem cronológica como exemplifica ao trazer o discurso dos estudantes e expressando que *eles vão torrar sua paciência* (Ls 309-312). Contudo,

nem todas as habilidades que são propostas pelo LD são desenvolvidas em sala, como exposto pelas professoras ao serem questionadas sobre as competências que devem ser desenvolvidas nas aulas do ensino médio. Vejamos:

Segmento 7

- 663. **Jaci:** *reading skills* (risos)
- 664. agora vocês falam o resto (risos)
- 665. **Eva:** *oh friend* (risos)
- 666. **Flávia:** *the only* (risos)
- 667. **Eva:** muito *reading*
- 668. muito *reading*
- 669. eles têm que fazer um pequeno *writing*
- 670. é no *Prime* tem o exercício de *writing* se eu bem me recordo
- 671. no *On Stage* com certeza
- 672. ao final de cada unidade tem
- 673. pra eles fazerem é um parto de bú-fa-la
- 674. entendeu?
- 675. que você tem que botar no quadro pra eles completarem a lacuna
- 676. e fazerem em casa porque na sala não vai dar
- 677. **Jaci:** em casa sozinho também/também complica
- 678. sem orientação
- 679. não dá
- 680. **Eva:** pois é
- 681. sozinho
- 682. por isso que você tem que colocar bem *guided*
- 683. como é que é
- 684. *scaffolding*
- 685. entendeu?
- 686. porque se não
- 687. não sai mesmo entendeu
- 688. **Flávia:** mas de fato é
- 689. **Eva:** reconhecimento de pontos gramaticais
- 690. eles têm
- 691. né?
- 692. eu não tô com o *Prime* muito focado na minha cabeça
- 693. mas tô falando mais com uma experiência do *On Stage*
- 694. eles têm que eventualmente reconhecer pontos gramaticais

Quando as professoras são questionadas sobre as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, a resposta é unânime, *reading skills* (Ls 663-668). A professora Eva menciona que os alunos têm que fazer um pequeno *writing* (Ls 669-972) que é prescrito pelo livro didático. A professora deixa claro, mais uma vez, com o uso do pronome *você* com os verbos da ordem do TER (Ls 675, 682), que as vozes prescritoras ficam subentendidas como advindas do livro didático, mencionado no

início da sessão como fonte de orientação. Observamos que a professora Eva expõe às outras professoras participantes o procedimento que deve ser adotado com os alunos em sala em relação às atividades propostas pelo LD. Ela orienta que o professor que estiver utilizando o livro deve conduzir os alunos utilizando um passo-a-passo para que a atividade possa ser completada (Ls 675-676, 682-684). Podemos perceber nesse diálogo mais uma das diversas instâncias prescritoras: o professor que prescreve ao seu colega de trabalho. Constatamos, na fala da professora Eva, que as prescrições dadas ao professor por meio do LD devem ser adaptadas para que haja um maior aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos (Ls 673, 676, 684-687, 694), evidenciando esse fato ao se posicionar modalizando que os alunos *têm que* (Ls 669, 690, 694). A professora Eva ainda relata que:

Segmento 8

748. **Eva:** eu tentei fazer umas atividades de *speaking* com eles
 750. que eu fazia
 751. eu dei uns pedacinhos assim só pra perguntar
 752. *what's your name?*
 753. *how old are you?*
 754. *where do you live?*
 755. eu repeti
 756. todo mundo repetiu
 757. na hora de ficar
 758. é joguinho no celular
 759. é “que vou fazer minha unha”
 760. “eu tenho que fazer a sobancelha”
 782. se eu não me engano
 783. a gente tem o que
 784. vinte
 785. trinta alunos
 786. ainda assim menos do que o primeiro ano
 787. é
 788. mas é assim complicado
 789. não dá pra você trabalhar *pairwork*

A professora Eva utiliza o modalizador pragmático *tentei fazer* (L 748) para exprimir seu esforço em cumprir o que é prescrito pelo livro didático, e justifica com a explicitação do procedimento por ela empregado (Ls 751-759), que não obteve sucesso. Esse insucesso é atribuído ao número de alunos (Ls 783-789), mas ao mencionar esse fato, a professora utiliza o pronome *você* (L 789) para dividir a responsabilidade de não atingir o que é esperado pelo material didático. Ela ilustra que, por mais que tente

implementar o que o LD propõe em relação às atividades de comunicação oral, a falta de interesse dos alunos é outra barreira para que essa aula efetivamente ocorra (Ls 758-760). Esse fato corrobora a opinião da professora, explicitada anteriormente (Ls 295, 300, 309)²⁸, sobre a qualidade do material didático escolhido e sua adequação aos seus alunos:

Segmento 9

2220. **Eva:** logisticamente eu não posso utilizar outro material nesse momento
 2221. porque a gente tá com uma cota de xérox bem reduzida
 2222. então assim
 2223. mesmo que eu quisesse
 2224. eu poderia fazer mas eu teria que tirar a xerox
 2225. e produzir o material financeiramente produzido por mim
 2226. né?
 2227. aí
 2228. fica assim
 2229. não dificulta
 2230. eu poderia fazer
 2231. mas agora
 2232. como você eu também tenho um doutorado pra terminar (risos)
 2233. então nesse momento
 2234. a minha maior preocupação é essa

Após relatar as dificuldades em cumprir o que é esperado pelas prescrições presentes no livro didático nos trechos anteriores, a professora Eva menciona que há a possibilidade de utilizar outro material para as aulas (L 2224), contudo, devido à logística da escola como falta de xérox (Ls 2220-2225), e o momento de formação profissional vivido por ela na conclusão do doutorado (Ls 2231-2240), a professora esclarece que não há a tempo para a produção de material. As vozes prescritoras da escola – direção e coordenação – revelam que as condições, como a *cota de xérox bem reduzida* (L 2221), e o fato de um material alternativo ter que ser produzido com recursos financeiros da professora (L 2225) evidenciam que as prescrições para a utilização do LD devem ser consideradas.

²⁸Trecho presente no Segmento 6.

4.1.2 Grupo Estadual: “*eu acho que depende também do gestor da escola*”

O grupo dos professores do estado (GE) é composto pelos professores Gabriel, Cristina e Rosa. Todos os professores trabalham em unidades diferentes e estão lecionando nas escolas estaduais em média há um ano. Na primeira sessão reflexiva realizada com eles, o mesmo questionamento colocado ao grupo federal (GF) foi feito a estes professores. O questionamento foi em relação ao papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o Ensino Médio no contexto em que eles lecionam. A professora Cristiane é a primeira a se pronunciar:

Segmento 10

48. **Cristina:** deixa eu começar então
49. é/é:::
50. nas escolas que eu trabalho
51. né
52. eu trabalho na escola do governo
- [...]
64. e essas prescrições que vêm do governo
65. eu acho que depende também do gestor da escola
66. mas no geral
67. o gestor tenta fazer com que nós professores recebamos essas/esses documentos
68. e sigamos
69. né
70. à risca aquilo ali
71. até porque a gente precisa
72. tem certas metas que a gente precisa atingir
73. e tem que mostrar certos resultados
74. então
75. como eu estou no Estado
76. na escola do Estado
77. tem agora um prêmio parece que agora a escola só gira em torno desse prêmio
78. então todo mundo só fala nisso

Na sessão que reuniu o GE, fica mais evidente a presença das prescrições oficiais como reguladoras do fazer docente no âmbito das escolas estaduais de Ensino Médio. A voz que fica evidenciada é a do diretor da escola (Ls 65-68) como responsável por entregar aos professores as prescrições a serem seguidas, mas não é revelado pela professora como isso ocorre. A professora Cristina utiliza o modalizador pragmático *tenta fazer* (L 67) para afirmar que o gestor escolar procura regular o agir do professor utilizando as prescrições, mas evidencia certa contradição no nível de

obrigatoriedade desse *tentar fazer* ao revelar que essas regras devem ser seguidas à *risca* (L 70). Cristina se inclui no grupo de professores ao utilizar a marca de pessoa *a gente* (L 71) e o modalizador *tem que* (Ls 72-73) expondo que os docentes precisam cumprir as prescrições para atingir as metas da escola e mostrar resultado:

Segmento 11

108. **Cristina:** e nas duas escolas que eu trabalho
109. eu fiz os dois projetos
110. uma delas eu não inscrevi
111. mas fiz o projeto porque
112. primeiro porque trabalha com coisas que eu gosto
113. e também vem um pouco do que o governo pede pra gente
114. que é pra trabalhar
115. por exemplo
116. os temas transversais
117. né
118. então nós precisamos trabalhar isso
119. então eu associo uma coisa da língua inglesa
120. gosto de trabalhar com a questão da cultura
- [...]
129. num tem dizendo assim
130. é obrigação
131. né
132. num tem aquela
133. você tem
134. tem que
135. é como eu falei
136. o gestor deixa um pouco maleável
137. diz “precisa fazer”
138. mas nós somos os professores
139. então a gente sabe se for o melhor ou não
140. então nós temos também essa questão da responsabilidade
141. de querer ou não fazer
142. eu faço
143. talvez por meu conhecimento também
144. né
145. como eu vi muitos documentos na universidade
146. me formei recentemente
147. então
148. como eu conhecia
149. eu gosto de fazer
150. não só porque vem do governo
151. mas também pelo meu conhecimento
152. e pelo que eu aprendi na universidade
153. eu acho que é interessante
154. eu faço

A professora Cristina argumenta que elabora os projetos com temas transversais (L 116) para aplicar na escola por dois motivos. Em primeiro lugar, por ser um aspecto que ela acredita ser relevante trabalhar nas aulas de língua inglesa, evidenciando esse fato ao utilizar duas vezes o verbo *gosto* (Ls 112, 120). Em segundo lugar porque o governo prescreve. A professora atenua a obrigação de seguir as prescrições, modalizando sua fala com os verbos *pede* (L 113) e *precisamos* (L 118). Podemos perceber que Cristina incorpora as prescrições oficiais com algo “natural” do ofício do professor, devendo ser cumpridas como uma responsabilidade do fazer docente (Ls 140, 152). Mais adiante, ela atenua novamente o que o governo prescreve afirmando que trabalhar os projetos com temas transversais não é uma *obrigação* (L 130), contudo, ela modaliza essa fala ao afirmar que *o gestor deixa um pouco maleável* (L 136), mas ao mesmo tempo reporta o discurso da instância prescritora da escola que diz que o professor “*precisa fazer*” (L 137). Podemos observar que o verbo *precisar* – que pode ser entendido como um *dever* ou um *conselho*– é tomado pela professora como uma orientação que deixa a cargo do professor *querer ou não fazer* (L 141). Ela justifica que a sua conduta de seguir as prescrições é devido seu conhecimento acadêmico sobre os documentos oficiais (L 142-154). Ainda sobre o mesmo tema, a professora Rosa relata a realidade da escola onde trabalha:

Segmento 12

158. **Rosa:** no meu caso
159. que eu trabalho no centro de EJA
160. o princípio norteador do EJA é que ele tem uma função reparadora
161. tem até isso no documento da gente
162. do estado
163. e a gente recentemente passou por uma formação continuada
164. em relação ao EJA
165. porque tem várias questões em torno disso
166. aí
167. quando bate nessa questão reparadora assim
168. é::
169. a maioria dos gestores sempre é a favor do aluno
170. né
171. então assim
172. é
173. o aluno não atingiu a nota na prova
174. então a gente
175. de alguma forma
176. naquele momento daquele atendimento
177. a gente vai fazer alguma coisa

- 178. vai bolar alguma estratégia para ele atingir aquela nota
- 179. então assim
- 180. a/a/o princípio
- 181. a princípio
- 182. os parâmetros
- 183. é
- 184. as orientações curriculares
- 185. elas não estão tão inseridas dentro da vivência da escola
- 186. até porque
- 187. de certa forma
- 188. as disciplinas lá são vistas muito isoladamente
- [...]
- 249. acho que o que é mais forte pra gente na escola
- 250. é que
- 251. a gente tem que ajudar o aluno a ser bem sucedido
- 252. a que ele consiga o certificado
- 253. para que ele tenha um ganho específico
- 254. na vida prática dele de trabalho
- 255. e etc

A professora Rosa, que trabalha com educação de Jovens e Adultos, ressalta que toda a sua conduta é regulada pelos princípios norteadores dos documentos oficiais específicos para o EJA (Ls 160-163, 149-155). A professora afirma que o que se espera dos professores pelas vozes prescritoras é uma conduta *reparadora* (Ls 160, 167) do aprendizado dos alunos. Mesmo que os alunos não atinjam a nota, o professor vai utilizar alguma estratégia para que o aluno obtenha sucesso nas avaliações (Ls 173-178). A professora sempre se refere a si mesma como pertencente a um grupo de professores ao utilizar a marca de pessoa *a gente* (Ls 161, 163, 174, 177, 249, 251) compartilhando a responsabilidade de ajudar os alunos a terem sucesso. Rosa resume os parâmetros e as orientações curriculares como uma prescrição para a interdisciplinaridade (Ls 182-184), contudo, afirma que as disciplinas são ensinadas de forma isolada (L 188). Esse fato ocorre, como afirma a professora, pelo fato de a prescrição mais evidente para os professores do EJA ser aquela em que o aluno deve obter conhecimento para aplicar na vida de trabalho (Ls 251-254). Após a professora Rosa descrever seu ambiente de trabalho e quais normas prescrevem o seu agir, o professor Gabriel relata que em seu contexto de ensino, ele não percebe uma orientação sobre como proceder na escola:

Segmento 13

283. **Gabriel:** o que eu percebi lá na escola
 284. basicamente assim em um ano de trabalho
 285. foi que...
 286. é:::
 287. qualquer questão pedagógica que tenha a ver com ensino
 288. não parte da gestão
 289. é individual
 290. cada professor que tenha suas noções que aplique do seu modo
 291. porque não existe nada de/de coordenação
 292. nada que vigie as nossas aulas
 293. eu dou aula do que eu quero
 294. se quiser ficar falando de qualquer coisa na sala
 295. se não tiver nenhum aluno que denuncie
 296. eu faço qualquer coisa que eu quiser
 297. eu acho que isso é uma falha
 298. porque falta uma/essa/esse tipo de unidade
 299. né
 300. fica....
 301. a maioria dos professores
 302. e a direção
 303. e a coordenação
 304. cobra muito a questão do décimo quarto
 305. décimo quinto
 306. décimo quarto
 307. décimo quinto
 308. e martela muito nessa tecla
 309. e não existe nada de preparação
 310. pra esses professores desenvolverem esse projeto
 [...]
 318. é como ela disse
 319. é muito voltado para essa solução de casos imediatos mesmo
 320. e ninguém nunca debate sobre questões desses documentos
 321. ou questões pedagógicas propriamente ditas

O professor Gabriel afirma que, na escola em que ele trabalha, não há orientações de como o professor deve proceder (Ls 287-292), deixando-o livre para escolher o que fazer (Ls 293-296). Ele afirma que questões pedagógicas sobre o ensino são decididas de forma individual (Ls 287-289). Sendo assim, o professor evidencia a ausência da voz prescritora da coordenação que, em sua opinião, deve regular o agir docente (Ls 291-292) e orientar a forma de proceder com os alunos (Ls 320-321), fazendo com que os professores sejam autoprescritores (L 290). Ele utiliza o modalizador *eu acho* (L 297) para expressar sua opinião de que a não existência das regras do agir configura uma falha da escola, pois provoca uma falta de unidade na

conduta dos docentes (L 298). Gabriel revela que a voz que regulamenta a prática do professor é a do aluno, que tem a capacidade de denunciar o não cumprimento das aulas (Ls 294-296). Além disso, considera que a única preocupação da escola, incluindo a maioria dos professores, a direção e a coordenação (Ls 301-303), é a questão da gratificação salarial (Ls 304-308), e atenta para o fato de não haver uma preparação para que esses professores atinjam o objetivo da instituição. Ao utilizar o item lexical *maioria* (L 301), ele evidencia que alguns professores não compartilham dessa preocupação, colocando-se implicitamente nesse grupo. O que percebemos no segmento 13, é que o professor sente a necessidade de ter sua prática reguladas pelas prescrições. Quando é questionado sobre a ementa ou conteúdo programático a ser seguindo, Gabriel afirma que:

Segmento 14

390. **Gabriel:** a gente elabora no início do ano
 391. né
 392. aí o que eu percebi lá
 393. que na verdade a galera não elabora nada
 394. eles copiam o índice do livro didático...
 1877. planejamento no ano passado eu não participei
 1878. nesse ano eu também não participei
 1879. porque ano passado assim que eu tinha entrado
 1880. já tinha sido feito
 1881. né
 1882. e esse ano eu tava na fase final da minha dissertação
 1883. aí
 1884. eu só consegui
 1885. só peguei o/a decisão mesmo
 1886. né
 1887. mas foi algo bem curto
 1888. e não teve essa integração das disciplinas
 1889. foi só inglês separado de português
 1890. e foi só uma manhã
 1891. e eles planejaram tudo em cerca de duas horas

Ao mencionar a elaboração dos planos de curso, e a escolha do conteúdo programático, o professor Gabriel inicia sua fala se incluindo no grupo de professores responsáveis por essas decisões ao utilizar a marca de pessoa *a gente* (L 390), mas depois se isenta dessa responsabilidade empregando *a galera* e *eles* (Ls 393-394) para se eximir da crítica que irá tecer nas linhas seguintes. Ele relata que os professores se

reúnem no início do ano e não elaboram nada (L 393), apenas *copiam o índice do livro didático* (L 394), e adotam as prescrições presentes no LD como reguladoras do fazer docente durante o ano letivo. O professor justifica sua ausência nas reuniões pedagógicas que determinam as regras a serem seguidas, por estar envolvido na finalização dos estudos de pós-graduação (Ls 1877-1891). Ele afirma que essas decisões em relação aos planos de curso e escolha de conteúdo devem ser seguidas por ele (Ls 1884-1885), apesar de não dar crédito à qualidade pedagógica do que foi feito pelos professores ao julgar o tempo gasto na reunião (L 1891). Podemos perceber que o professor Gabriel critica a forma que as decisões são tomadas e parece não se considerar como parte desse coletivo. Continuando no tema discutido por Gabriel, a professora Cristina descreve como ela recebeu a ementa do curso:

Segmento 15

419. **Cristina:** eu peguei as turmas de informática pra Ensino Médio
 420. e turmas regulares²⁹
 421. então quando eu cheguei não tinha nada
 422. existe uma ementa
 423. existe um programa
 424. alguma coisa
 425. ela disse
 426. “não
 427. tem uma ementa
 428. eu vou...”
 429. o rapaz disse
 430. “eu vou passar pro seu e-mail”
 431. quando eu abri a ementa era duas frases (risos)
 432. aí
 433. dizia assim
 434. pra fazer com que o aluno conseguisse ter
 435. alcançar as habilidades de escrita
 436. né
 437. fala
 438. leitura....
 [...]
 441. era
 442. duas frases
 443. isso resumia a ementa do curso
 444. eu fiquei
 445. pronto
 446. isso num me diz nada
 447. né?

²⁹ As turmas mencionadas pela professora Cristina nas linhas 419 e 420 pertencem a escolas do estado.

448. **Pesquisadora:** seguindo o material colocado por eles
 449. **Cristina:** não existia material colocado
 450. nem existia
 451. **Pesquisadora:** nem na turma regular
 452. **Cristina:** não
 453. não existia nada
 454. não existe
 455. inclusive
 456. aí
 457. só recebi esta ementa com essas frases dizendo isso
 458. **Pesquisadora:** e daí você criar um ano inteiro
 459. **Cristina:** e aí a diretora depois chegou e fez
 460. “como as turmas são de informática
 461. você vai trabalhar com o inglês específico
 462. né
 463. da área”
 464. aí eu
 465. “tudo bem”
 466. então eu tive que criar
 467. desdobrar
 468. fazer
 469. inventar
 470. e enfim
 471. criar coisa nova
 472. né
 473. e trazer e pesquisar livro que falasse a respeito
 474. então faço como ele falou
 475. eu saio adaptando muita coisa

Nesse trecho, a professora Cristina relata que, ao chegar na escola onde trabalha atualmente, pediu à diretora ou coordenadora – não fica claro qual pessoa, apenas que é do sexo feminino pelo uso do pronome *ela* (L 425) – uma ementa ou programa de curso (Ls 422-423) para orientá-la sobre como proceder com as turmas do Ensino Médio. Foi informado à professora que havia uma *ementa* (L 427), e um *rapaz* (L 429) lhe enviara por *e-mail*. A função desse “rapaz” não fica, igualmente, definida no discurso de Cristina. Percebemos, dessa forma, a necessidade de a professora receber uma determinação da escola em relação à forma de trabalhar. Ela argumenta que a ementa – primeira prescrição recebida da direção da escola – se resumia a duas linhas (Ls 441-443), e era insuficiente para orientá-la, fato evidenciado com o uso do léxico *nada* por duas vezes (Ls 423, 446). Na linha 459, Cristina revela que a voz prescritora da escola – anteriormente indefinida – é a diretora, que lhe apresenta a segunda prescrição como podemos identificar no discurso reportado por Cristina em que a diretora diz: *você vai*

trabalhar com o inglês específico (L 461) para ordenar como as aulas de inglês devem ocorrer com as turmas de informática (L 460). Entretanto, apesar de aceitar as determinações da escola (L 465), a professora evidencia a necessidade de *criar coisa nova* (L 471) e *adaptar* (L 475). Ainda nessa mesma linha de discussão, professora Rosa explica como é o material didático da EJA:

Segmento 16

558. **Rosa:** no EJA a gente tem um material específico
 559. até elaborado pelo estado
 560. mas não acho que foi de gente daqui da Paraíba
 561. foi de outra cidade
 578. ele é bastante didático
 579. para que o aluno sozinho consiga estudar em casa
 580. fazer essas atividades
 581. e trazer pra/prá o encontro
 582. o/a/as dúvidas dele
 583. pra ele conseguir esclarecer
 584. a dificuldade que eu encontrei quando eu cheguei lá foi...
 585. os conteúdos programáticos escolhidos pelos professores
 586. que já estão lá há mais tempo
 587. assim
 588. seguem uma lógica sim
 589. mas a minha questão sempre foi
 590. será que é só isso
 591. realmente
 592. que a gente precisa ensinar ao aluno
 [...]
 628. “eu não vou mudar nada nesse primeiro ano
 629. eu vou sentir como a escola é
 630. como a escola funciona
 631. e a partir do ano que vem
 632. eu vou repensar”
 633. é tanto
 634. que eu não mudei prova nenhuma
 635. a diretora pediu que eu fizesse provas
 636. e eu conversei com os colegas
 637. eu disse
 638. “vocês acham que é injusto
 639. eu não fazer nenhum prova esse ano”
 640. porque também tem essa questão toda
 641. né
 642. da parceria com os outros
 643. que eu tô chegando agora
 644. né
 645. “vocês acham injusto eu não fazer prova nenhuma agora
 646. e só fazer próximo ano

647. depois de eu ter aprendido direito como é como que funciona aqui”
 648. “não
 649. de forma alguma”

Em relação ao material didático, a professora Rosa explicita que, para escolas de Ensino Médio que possuem turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o governo do estado é responsável pela elaboração do material específico para esse público, sendo esse órgão, a nosso ver, a instância maior de prescrição do fazer docente (Ls 558-559). Rosa demonstra uma aceitação positiva do material ao afirmar que *ele é bastante didático* (L 578), sendo o advérbio de intensidade *bastante* evidenciador dessa opinião. Ela avalia que a proposta didática do material traz benefícios aos alunos, pois na EJA eles precisam *estudar em casa* (L 579). Porém, Rosa argumenta que a escolha do conteúdo programático feita pelos professores mais antigos não é suficiente para os alunos (Ls 584-592), demonstrando uma visão divergente em relação à sua aceitação inicial do material, ao assinalar que se questiona se *é apenas isso, realmente, que a gente precisa ensinar ao aluno* (Ls 589-592). No trecho seguinte (L 635), a professora ressalta que recebeu orientação da direção da escola para elaborar provas, o que a daria oportunidade de escolher o conteúdo programático no material didático. A prescrição para esse procedimento é modalizada com o verbo *pedir*, atenuando a obrigação de seguir essa prescrição, quando Rosa afirma que *a diretora pediu que ela fizesse provas*³⁰ (L 635). Por defender que essa não seria a conduta mais apropriada a ser tomada em seu primeiro ano na escola, a professora busca no coletivo de trabalho um suporte para confirmar que a sua decisão de não seguir as prescrições impostas pela escola foi adequada. Rosa relata que conversou com colegas (L 636), pois é necessário trabalhar em *parceria com os outros* (L 642), sendo ela novata na escola (L 643). Podemos concluir que a professora considera a experiência pessoal do professor determinante na escolha de novos conteúdos – na reconfiguração do seu agir – e não apenas o julgamento da direção da escola sobre o momento propício para essa mudança (Ls 628-632, 645-647), evidenciando essa postura com o verbo *sentir* (L 629) e a locução verbal *ter aprendido* (L 647). Ela finaliza a sua justificativa trazendo o discurso reportado do coletivo afirmando que ao questionar se a sua decisão estava errada (L 638) os professores responderam que *não, de forma alguma* (Ls 648, 649), colocando sua

³⁰ Nas escolas de EJA, no modelo em que Rosa trabalha, os alunos estudam o material didático em casa, tiram as dúvidas com os professores em sala, e os professores de cada disciplina são responsáveis pela seleção de quais conteúdos serão abordados nas avaliações.

autoprescrição em um patamar de prescrição coletiva. Continuando no mesmo tema, o professor Gabriel relata a sua experiência:

Segmento 17

797. **Gabriel:** o que é que eu faço
 798. eu elimino a parafernália toda do inglês
 799. tipo *comparatives*
 800. e tal
 801. cê tem que pegar
 802. é/é::
 803. verbo *to be*
 804. aí
 805. *past*
 806. *future*
 807. *present*
 808. *present continuous*
 809. pronto
 810. isso é o assunto do Ensino Médio
 811. num sai disso não
 812. não tem como
 813. você tenta
 814. martela
 815. e revisa
 816. e bota texto
 817. e bota música
 818. e bota diálogo
 819. na outra aula ele diz
 820. “verbo *to be*
 821. professor
 822. o que é isso?”
 823. “*is*”
 824. eu disse
 825. “isso aí é o verbo *to be* conjugado”
 826. “é o que é *to be*?”
 827. eu disse
 828. “de novo?”
 829. não adianta
 830. assim
 831. eu não sei o que é
 832. porque eles não estudam
 833. não estudam nenhum pouco
 834. não revisam nada
 835. só ficam na aula e prestam atenção de 45 minutos em cinco
 836. aí
 837. por isso que é complicado

Ainda em relação ao conteúdo programático, o professor Gabriel descreve como ele escolhe o que deve ser ensinado aos alunos, mostrando que, nesse aspecto, ele próprio prescreve o seu agir (Ls 792-812), utilizando as marcas de pessoa *eu* e *você* ao prescrever (Ls 797-798, 813). Ele inicia adjetivando os conteúdos gramaticais, em sua opinião, considerados mais difíceis como *a parafernália toda do inglês* (L 798) e toma a responsabilidade para si da seleção do que é mais adequado para ser ensinado no EM (Ls 805-810). O professor considera tópicos gramaticais mais complexos desnecessários para os alunos do EM. Ao explicar que o professor *tenta, martela e revisa* (Ls 813-815), Gabriel emprega a marca de pessoa *você*, para, mais uma vez, prescrever o que deve ser feito com essas turmas, assumindo o papel de quem prescreve para o colega. Ele conclui que, mesmo fazendo essa escolha de material utilizando a didática de explanação do conteúdo e revisão, há insucesso por parte dos alunos. Ao mesmo tempo em que afirma não saber o motivo da não aprendizagem dos alunos (L 831), ele atribui a eles essa falha pela falta de compromisso com o estudo da língua inglesa (Ls 832-835). Gabriel sintetiza a sua prática docente como algo *complicado* (L 837) e afirmando que, por mais que ele tenha autonomia em sala de aula sem prescrições externas, utilizando as suas próprias regras de conduta, *não adianta tentar* (L 829).

Por outro lado, a professora Cristina tem uma opinião diferente em relação à aprendizagem dos alunos. Senão, vejamos:

Segmento 18

- 892. **Cristina:** eu saio um pouquinho disso
- 893. dessa questão que eles tavam dizendo
- 894. que é ensino de gramática
- 895. eu não sou muito fã de gramática
- 896. eu sei que é fundamental
- 897. a gente precisa
- 898. mas como
- 899. quando eu aprendi inglês
- 900. eu aprendi o inglês no uso
- 901. e aí eu num
- 902. eu aprendi a gramática pela questão do uso
- 903. como ela falou
- 904. e não pelas regrinhas
- 905. então
- 906. eu sabia que usava
- 907. por exemplo
- 908. *depend on*
- 909. mas não sabia porque usar *depend on*

- 910. mas eu sei que *depend on* tá certo
- 911. né
- 912. então
- 913. eu aprendi mais ou menos assim
- 914. e eu tento passar pro meu aluno dessa forma
- 915. de questão de uso
- 916. então eu gosto de trazer
- 917. de trabalhar com projetos
- 918. independente de ser do governo ou não
- 919. trabalhar na minha sala de aula
- 920. então
- 921. eu consegui trabalhar um pouco com o verbo *to be*
- 922. mas de uma forma diferente
- 923. então
- 924. eu fiz um projeto no segundo bimestre com os alunos do primeiro ano
- 925. pra gente fazer cartão postal

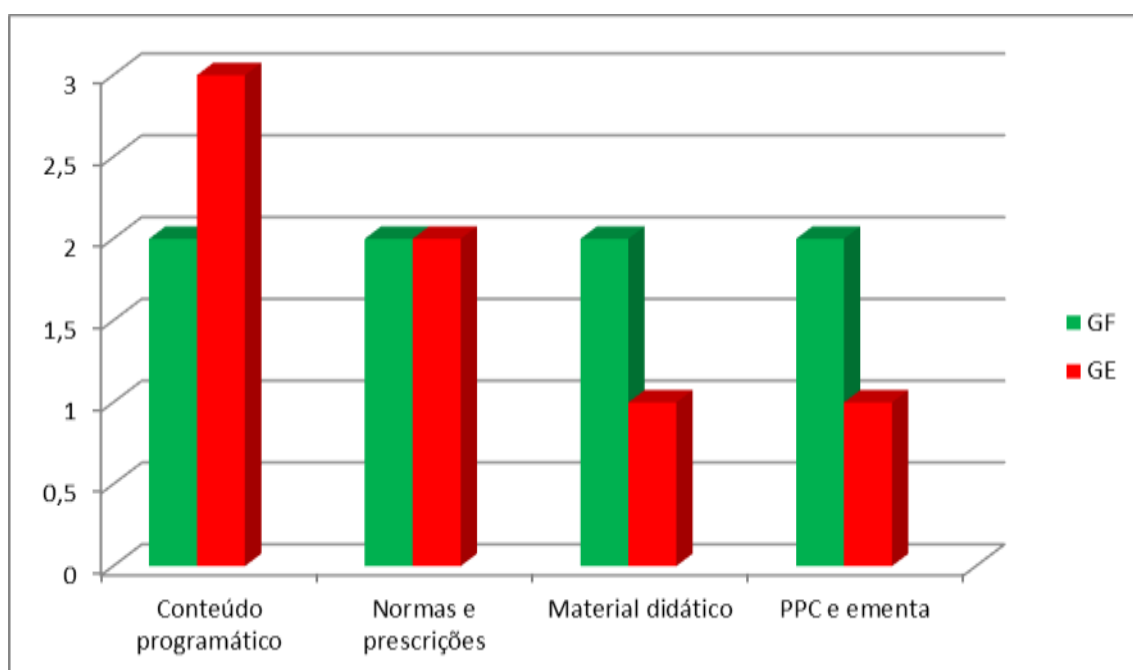
A professora Cristina afirma que não segue a mesma conduta dos outros dois professores na sessão, por não ser *muito fã de gramática* (Ls 892-895). Cristina revela a voz prescritora implícita ao utilizar o verbo *precisar* e a marca de pessoa *a gente* se incluindo no coletivo, afirmando *a gente precisa* (L 897), e concorda com essa orientação quando afirma saber que o ensino de gramática é *fundamental* (L 896). Contudo, ela relata que a sua experiência na aprendizagem da língua inglesa é o que a orienta como ensinar aos seus alunos (Ls 899-913). Ela se coloca, ao utilizar a marca de pessoa *eu*, como quem escolhe que a gramática não será abordada de forma explícita em suas aulas, modalizando a sua fala com o verbo *tentar* (L 914). Cristina reitera o seu sentimento em relação ao uso de projetos em sala de aula ao ratificar que gosta *de trabalhar com projetos* (Ls 916-917), esclarecendo que, apesar de ser primeiramente uma prescrição do governo (L 918), é também uma escolha pessoal. A professora declara o seu sucesso ao ensinar gramática *de uma forma diferente* (L 922) ao afirmar que conseguiu trabalhar *um pouco com o verbo to be* (l 921). Podemos perceber, então, uma postura mais positiva de Rosa em relação aos outros professores.

4.1.3 Síntese preliminar dos encontros

Antes que passemos para a análise das textualizações das segundas sessões reflexivas, até este ponto, podemos apontar os três conteúdos temáticos abordados nos

segmentos analisados. Gostaríamos de ressaltar que esta é uma síntese ainda preliminar e que as análises foram feitas a partir de um recorte da primeira sessão, pois, seria inviável, devido à extensão da dissertação, analisar todos os dados gerados pelos professores. Dentre eles, nove segmentos foram do grupo federal (GF) e nove do grupo estadual (GE). Fizemos o levantamento dos temas por segmento, algumas vezes em um mesmo segmento ocorrendo dois ou mais temas. Vejamos:

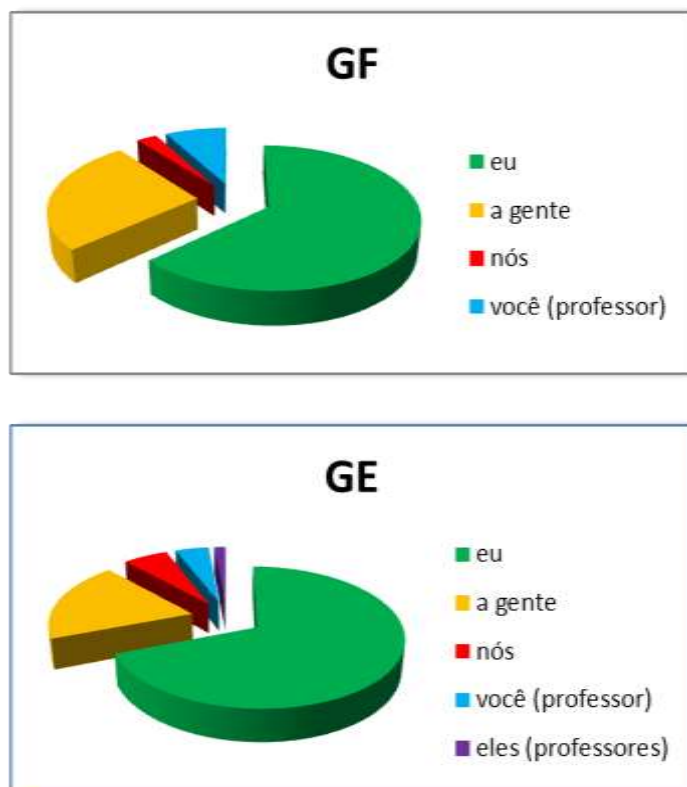
Figura 5 – Número de ocorrências dos temas abordados nos Grupo GF e GE (sessão 1)



A análise tem evidenciado até aqui que, no coletivo de trabalho do GF, os quatro temas têm o mesmo número de ocorrências no contexto de ensino que esses professores trabalham. Contudo, o material didático foi o que mais gerou comentários, pois o Ensino Médio no IFPB abrange diversos cursos técnicos, sendo um aspecto que dificulta a escolha de um material que possa suprir as necessidades específicas de cada contexto, como, por exemplo, o curso de “Petróleo e Gás” que tem seu vocabulário técnico específico. Os professores do GE demonstram ter uma maior preocupação em relação ao conteúdo programático, sendo este representado por meio de verbos como *ter* e *dever* como demonstramos em nossas análises. A proporção no uso da agentividade também contribui para termos um panorama da implicação dos professores no discurso que ocorre durante as sessões reflexivas. Para ilustrarmos tal fato, fizemos uma proporção da agentividade por grupo com todas as ocorrências para *eu*, *a gente*, *nós*,

eles e você. Essas ocorrências foram selecionadas quando evidenciavam alguma forma de prescrição, escolha e opinião.

Figura 6 – Proporção no uso da agentividade



Diante da Figura 6, podemos concluir que ambos os grupos se implicam como sendo quem decide sobre seu agir, sendo o pronome *eu* mais frequentemente utilizado. Observamos também que *a gente* evidencia o professor se colocando no coletivo de trabalho, demonstrando que o seu fazer é comum aos colegas que com ele trabalham.

4.2 Sessões reflexivas: o reencontro

Após as primeiras sessões, foi feita a transcrição dos dados e novos questionários foram feitos, dessa vez, diferentes para cada grupo. As questões foram relativas a aspectos da primeira sessão reflexiva que não haviam sido discutidos, a nosso ver, suficientemente, para que pudéssemos compreender as representações dos professores sobre o fazer docente no ensino médio. Vejamos agora a análise de alguns

excertos retirados do *corpus* das segundas sessões, e analisados considerando também as vozes e modalizações em busca das instâncias prescritoras presentes nas representações dos professores de língua inglesa do ensino médio.

4.2.1 Grupo Federal: “*professora, a gente não tá aprendendo*”

Na segunda sessão reflexiva, a primeira pergunta feita aos professores federais foi em relação à língua inglesa estar agrupada nas disciplinas de formação geral ou formação profissional, e de que forma essa alocação afeta o trabalho deles. A primeira a se pronunciar foi a professora Jaci:

Segmento 19

249. **Jaci:** é
 250. estudar a língua envolve várias coisas não é
 251. então quando ela
 252. eu nem sabia sobre essa mudança
 253. **Eva:** já vai mudar
 265. **Jaci:** então assim
 266. meus olhos brilharam
 267. quando ela falou que nós entraríamos agora para um
 268. **Eva:** um novo perfil
 269. **Jaci:** um ambiente diferente de língua inglesa né
 270. **Eva:** é
 271. exato
 272. **Jaci:** em que a gente possa realmente trabalhar com a língua
 273. vamos dizer
 274. não da forma perfeita
 275. porque não existe isso
 276. mas tentar trabalhar de uma forma integrada
 277. com as habilidades
 278. e aí o aluno se sentir
 279. realmente
 280. “eu tô aprendendo
 281. eu tô
 282. nossa
 283. eu tô aprendendo a falar
 284. eu tô falando
 285. eu tô entendendo
 286. eu tô lendo”
 287. **Flávia:** a produção da língua né
 288. **Jaci:** isso a produção da língua
 289. **Flávia:** que a gente sempre sonhou

290. eu acho que desde que a gente é do colégio também
 291. que a gente sabe
 292. que a gente fica com aquela vontade de aprender
 293. de produzir de fato né
 294. **Jaci:** isso

Professora Jaci expressa sua satisfação na mudança de ensino da língua inglesa ao afirmar que seus olhos brilharam (L 266) ao saber que, em breve, no instituto federal as aulas de línguas seriam lecionadas contemplando as quatro habilidades, e os alunos seriam agrupados por nível linguístico e não por série escolar. Ela justifica sua preferência ao dizer que estudar a língua envolve várias coisas (L 250), e reforça essa opinião ao usar o modalizador lógico *realmente* (L 272) para explicar que essa nova estrutura de ensino irá, de fato, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Mais adiante, Jaci utiliza o mesmo modalizador lógico (L 279) quando faz uso do discurso reportado para exprimir o sentimento que ela imagina que o aluno terá ao estudar as quatro habilidades nessa nova configuração para o ensino médio (Ls 280-286). A professora, utilizando um modalizador pragmático, afirma que tentar trabalhar de forma integrada (L 276) as habilidades nas aulas de inglês irá trazer maiores benefícios ao alunos em detrimento da forma como que é feita atualmente com o ensino de inglês instrumental para a leitura. A professora Flávia compartilha da opinião de Jaci constatando que esse é o sentimento de todo aluno, inclusive delas quando eram alunas também, enfatizando esse aspecto com o uso do *a gente* (Ls 289-292). Ambas consideram que o ensino das quatro habilidades é o que, de fato, configura uma real produção da língua (Ls 287-288, 293). As vozes prescritoras percebidas nesse segmento são das professoras (Ls 272, 276, 289-294) e dos alunos (Ls 278-279). Ainda em relação às mudanças que estão sendo discutidas no âmbito da escola federal, em relação à reestruturação das aulas de língua inglesa no ensino médio, a professora Eva revela que:

Segmento 20

336. **Eva:** porque a minha proposta inclusive
 337. é fazer com que haja optativas
 338. entendeu
 339. como Canelas já funciona
 340. não sei se continua
 341. então assim
 342. mas o aluno opta entre inglês e espanhol
 343. é muito melhor dizer a opção

344. do que ele tá ali obrigado
 345. certo
 346. todo mundo lembra como é dar aula
 347. praquele aluno obrigado do curso de línguas
 348. **Jaci:** é
 349. **Eva:** é a mesma coisa ali
 350. alguns não gostam
 351. **Flávia:** não tá mais funcionando não
 352. espanhol é que é algo optativo
 353. mas é
 354. inclusive os alunos né
 355. não é só uma/uma...
 356. **Eva:** uma demanda
 357. **Flávia:** uma demanda da gente não
 358. **Eva:** os alunos também querem
 359. **Flávia:** “professora
 360. a gente não tá aprendendo”
 361. **Jaci:** é
 362. **Flávia:** não sei se vocês já ouviram isso assim
 363. “essa aula de inglês
 364. não é bem aula de inglês né professora”
 365. “mas é
 366. porque o objetivo é outro aqui”
 367. e a gente tentando explicar pra eles
 371. todo semestre eles perguntavam
 372. “quando é que vai abrir turma
 373. quando é que vão abrir turmas pra/prá o curso?”
 374. **Jaci:** isso
 375. pra aprender inglês né
 376. **Flávia:** pra aprender inglês
 377. **Jaci:** isso

A professora Eva, ainda sobre a mudança na estrutura do ensino de língua inglesa no ensino médio, toma a responsabilidade da proposta de oferecer disciplinas optativas para si ao utilizar *a minha proposta* (L 336) *é fazer com que haja optativas* (L 337) para declarar que a opção de qual língua será estudada caberá ao aluno. A professora avalia que o aluno que estuda inglês por obrigação não rende tão bem quanto o aluno que quer aprender a língua (Ls 342-344), e inclui outros no compartilhamento dessa opinião ao afirmar que *todo mundo lembra* (L 346), referindo-se aos professores de escolas de línguas. A professora Flávia comenta que esse é um pedido não apenas dos professores, mas dos alunos também (L 358) que deixam claro que o inglês da forma que está sendo lecionado no ensino médio atualmente não está contribuindo para sua aprendizagem ao afirmarem: *professora a gente não tá aprendendo* (Ls 359-360). Ainda em relação à opinião dos alunos, a professora Flávia utiliza o discurso reportado

para dar voz aos alunos: *essa aula de inglês não é bem uma aula de inglês né professora* (Ls 353-364). Fica muito nítido o fato de os alunos não considerarem o ensino do inglês instrumental para leitura como o ensino real do inglês quando eles pedem turmas especiais (Ls 372-373) e também a busca do apoio por meio da voz do aluno para justificar a escolha das professoras pelo ensino das quatro habilidades (Ls 373-377). As vozes prescritoras mais evidentes nesse segmento são da professora Eva (Ls 336-337, 343) e dos alunos (Ls 358-359, 363-364, 372-373). Continuando no mesmo tema, vejamos o seguinte trecho:

Segmento 21

121. **Eva:** a verdade é essa
122. o inglês instrumental dessa forma que a gente ensina
123. ele só serve pra o pessoal que quer fazer o curso de mestrado
124. que precisa fazer/fazer aquela aula
125. aquilo rápido
- [...]
202. os alunos não...
203. são frustrados
204. eles não conseguem fazer porcaria nenhuma
205. piriri parará pão doce”
206. eles conseguem
207. eu pego
208. por exemplo
209. alunos que fazem vestibular
210. “nossa
211. ainda bem que você me ensinou aqui
212. porque foi com aquilo ali
213. que eu consegui fazer vestibular”
214. e tarará
215. tem uma utilidade
216. mas não é A UTILIDADE
217. que a nossa geração de professores de língua vislumbra
218. porque nós somos uma geração aqui
219. acho
220. eu não conheço muito bem Flávia
221. mas Jaci e você
222. nós trabalhamos juntas
223. nós somos ratas de escola de língua
224. então
225. a gente tem todo
226. “ah
227. nós estudamos em escola de língua”

228. **Jaci:** o background né
229. **Eva:** a gente tem todo um background
230. a gente tem toda uma formação
231. a gente tem uma imagem do que a gente quer pra o nosso aluno
232. e é dentro do perfil que a gente trabalha
233. aquele aluno
234. ele não se encaixa naquela imagem né
235. ele foge ao padrão né
236. ele aprende
237. alguns aprendem
238. eu não vou dizer...
239. 70% aprende
240. entendeu?
241. tem uns 30% que foge da realidade totalmente
242. mas ele vai aprender
243. alguma coisa vai ficar
244. mas não vai ser exatamente o que o plano de aula pretende que ele aprenda
245. pior ainda
246. não vai ser o que a gente quer que aprenda
247. que é o que mais frustra né
248. na verdade

A professora compreende que o reflexo da falha do ensino de inglês instrumental recai sobre o aluno que não aprende a língua de fato (Ls 202-204), mas ao mesmo tempo reconhece que, de alguma forma, ele é útil para os alunos, pois eles mesmos reconhecem que o uso das estratégias de leitura ajudam nas provas de vestibular (Ls 210-213, 215). A professora Eva utiliza *a gente* para incluir as outras professoras para demonstrar que elas vivenciam e compartilham a mesma realidade: *a gente ensina* (L 122), *a gente perde tempo* (L 135), *nostra geração de professores de língua* (L 217), *a gente tem todo* (L 225, 229). A professora Eva traz a voz prescritora da escola de línguas ao afirmar que a utilidade do inglês instrumental vista pelos alunos (Ls 210-213, 215) não é a mesma que professores de escolas de língua vislumbram (Ls 216-223). Ela afirma que professores que já lecionaram em escolas de línguas possuem crenças e expectativas em relação à aprendizagem do inglês que são transferidas para as aulas no ensino médio (Ls 229-234). Ainda em relação à eficácia, a professora avalia que os alunos que têm aulas de inglês instrumental para leitura não se encaixam no perfil de alunos bem sucedidos (L 234). Eva afirma que 70% dos alunos que frequentam as aulas de inglês instrumental não aprendem a língua (Ls 237-240), mas alguns conseguem

surpreender e aprender (Ls 241-243). Essa minoria que aprende algo ainda não é o esperado pelo que é prescrito no plano de aula (Ls 243-244) nem pelas crenças do professor (Ls 245-248). Percebemos nesse trecho um conflito entre o que é esperado, e o que é produzido pelos alunos, causando uma frustração em Eva (Ls 248-247). Algumas vozes prescritoras são percebidas: a escola de línguas (Ls 229-231), os professores que são representados na fala da professora Eva, ao incluí-los em suas afirmações (L 217, 246) e os alunos que possuem uma leitura diferente em relação ao seu aprendizado ao ver alguma utilidade no inglês instrumental (Ls 210-213). Ainda no tópico do material didático, sobre a questão de quem escolhe, a professora questiona as colegas se elas tiveram experiência de trabalhar sem livro didático:

Segmento 22

- 688. **Eva:** eu não sei se Flávia tem experiência
- 689. talvez Jaci tem experiência pré livro
- 690. usando o material criado por você mesma?
- 691. **Jaci:** sim
- 692. tenho
- 693. tenho
- 694. **Eva:** tem
- 695. **Jaci:** e eu/eu tô sentindo que eu tô gostando mais disso
- 696. do que/que...
- 697. né?
- 698. **Flávia:** e também eu não deixo de trabalhar coisas fora o livro não
- 699. eu vejo muita abertura
- 700. assim
- 701. pelo menos lá em Canelas a gente conversa
- 702. e aí como a gente faz
- 703. tarará
- 704. e a gente é muito livre pra escolher sabe
- 705. quando a gente começou a usar o livro
- 706. porque foi um ano
- 707. quando eu entrei em 2011 sem livro
- 708. e 2012 com livro
- 709. aí eu fiquei
- 710. a gente tava ainda nesse negócio
- 711. e aí é livro ou não livro e tal
- 712. e cada uma ficou muito à vontade assim
- 713. **Jaci:** livre pra
- 714. **Flávia:** vamo tentar usar e tal
- 715. porque eles têm né

- 716. mas isso não impede de trazer outras coisas
- 717. **Eva:** mas eu acho que sem livro a liberdade era maior
- 718. **Flávia:** é
- 719. mais às vezes também o livro
- 720. eu notei isso
- 721. que tem uns temas bem interessantes
- 722. então você puxando aquele tema pra trabalhar na unidade
- 723. então pega um
- 724. por exemplo
- 725. eu tava fazendo assim
- 726. pegava um texto do livro
- 727. mas aí
- 728. aquele tema eu poderia pegar outro texto de outro lugar que...
- 729. né
- 730. **Jaci:** é
- 731. isso
- 732. **Flávia:** seria bem interessante também
- 733. trazer e um tópico linguístico também
- 734. que eu poderia trabalhar dentro daquele tema
- 735. que poderia estar no livro ou não né
- 736. então assim
- 737. mesmo estando com o livro
- 738. eu sempre mesclei muito né
- 739. trabalho a unidade toda de cabo a rabo

Ao conversarem sobre o material didático, professora Flávia assegura que apesar de haver o livro para ser utilizado com os alunos, essa prescrição não é tão rígida, pois ela percebe uma *abertura* (L 699) e uma liberdade de escolher utilizá-lo ou não (L 704). Como a adoção do livro didático é algo recente, Flávia declara que houve um debate entre os professores (L 710-711) sobre a adoção do material em sala, mas que todos os professores ficaram à vontade para escolher (L 712). Não fica explícito na voz da professora que instância prescritora deu essa liberdade de escolha, mas, por meio do uso do *a gente* em várias ocasiões, podemos inferir que foi uma decisão do grupo de professores: *a gente conversa* (L 701), *como é que a gente faz* (L 702), *a gente é muito livre pra escolher* (L 704), *a gente tava nesse negócio ainda e aí livro ou não livro* (Ls 710-711). Ela deixa claro que, apesar de os alunos receberem os livros, ela busca outros materiais para auxiliar a aula que está sendo ministrada (Ls 698, 716, 728, 737-738). O livro didático é visto pela professora como um suporte que pode ser adaptado e que traz ideias de temas a serem trabalhados em sala (Ls 719-724, 732-726). As vozes

prescritoras mais presentes nesse trecho da fala de Flávia são as vozes do coletivo de trabalho, ou seja, dos professores que atuam em sua escola (Ls 701-702, 710-711, 714). Em segundo lugar, a própria voz da professora determina como adaptar o material (Ls 725-735, 732-738). E, em terceiro lugar, também prescrevendo o agir da professora, vem o livro didático que apresenta temas a serem trabalhados em sala de aula (Ls 719-724). Outra voz prescritora, mencionada pelas professoras, são os alunos. Vejamos:

Segmento 23

740. **Eva:** mas eles cobram também né
 741. “a gente não deu essa página
 742. por que a gente não fez essa página
 743. e essas três páginas aqui”
 744. não é
 745. **Jaci:** mas é meio que
 746. eu tô meio assim
 747. sei lá
 748. **Eva:** faz ouvido de mercador né
 749. **Jaci:** é
 750. faço Eva
 751. porque se não
 752. **Flávia:** eu não sei porque lá
 753. desde o começo
 754. eu falo
 755. “gente
 756. a gente vai trabalhar com o livro
 757. mas é como um recurso
 758. ele não vai ser...
 759. não dá pra tempo da gente trabalhar ele todo
 760. vejam né
 761. o tanto de aula que a gente tem
 762. e a quantidade de coisas que esse livro traz”
 763. **Eva:** é verdade
 764. **Flávia:** nem se preocupem
 765. que ele vai ser mais uma coisa
 766. e outra que lá a gente teve
 767. vieram menos livros que alunos
 768. aí a gente teve outro problema
 769. porque ficou um livro pra cada dois alunos
 770. aí ficava

771. “mas fulano não trouxe
 772. como é que eu vou fazer?”
 773. sempre é assim
 774. e a gente tem que ficar preparado pra levar o texto
 775. ou xerox
 776. ou num sei que
 777. **Jaci:** o plano né
 778. **Flávia:** ou projetado assim
 779. **Eva:** e quando todos eles tem o livro
 780. mas não levam porque esqueceram
 781. que é pesado
 782. porque tá na casa da avó
 783. na casa da tia do periquito papagaio
 784. **Flávia:** então é bom saber
 785. que a desculpa não é só a de lá
 786. porque faltou livro

Ainda em relação ao livro didático, a professora Eva acrescenta que os alunos (L 740) esperam que o livro seja utilizado por completo, questionando quando alguma parte não é usada (Ls 741-743), mas concorda (L 763) com a professora Flávia quando essa argumenta que o livro traz muitas coisas, e que cumprir todo esse conteúdo não seria possível devido ao tempo (Ls 759-762). Professora Jaci afirma que não leva em conta esse questionamento dos alunos e ela mesma decide o que utilizar (Ls 745-751). Flávia explica que, desde o início das aulas, ela deixa claro para os alunos que o livro será um recurso (Ls 752-762, 764-765), ao utilizar o seu próprio discurso reportado: “*a gente vai trabalhar com o livro mas é como um recurso*” (Ls 756-757). A professora Flávia ainda acrescenta que, devido o número de livros ser inferior ao número de alunos, a busca por materiais de apoio se faz ainda mais necessária (Ls 766-776). Professora Eva comenta que, em sua escola, apesar de todos os alunos possuírem o livro, eles não o levam para a aula porque esquecem ou porque é pesado, dificultando o seu uso em sala (Ls 779-783). Flávia finaliza com uma expressão de alívio de saber que em outros *campi* ocorrem problemas similares em relação ao uso do livro didático (Ls 784-786). Nesse segmento, podemos concluir que a autoprescrição em relação às partes do livro didático que serão utilizadas é mais forte para as professoras Flávia (Ls 752-765) e Jaci (Ls 745-751), e que para a professora Eva a voz dos alunos é a mais preponderante (Ls 740-744).

Ainda em relação ao material didático e ao conteúdo programático, as professoras foram questionadas sobre como ocorre a troca de professores de um ano para o outro de forma a garantir a não repetição de conteúdos. Vejamos:

Segmento 24

872. **Eva:** eu sentei com a Ana
 873. a gente é..
 874. ela me mostrou onde é que tava e tal
 875. foi uma coisas assim bem dinâmico
 876. não foi uma coisa assim algo
 877. horas e horas detalhadas
 878. nem precisa porque...
 [...]
 884. tem que fazer a passagem pra o Q-acadêmico
 885. no caso que eu cheguei no meio do bimestre né
 886. aí Ana terminou o bimestre
 887. e eu comecei o próximo
 888. é
 889. e aí faz a passagem né
 [...]
 903. **Flávia:** é
 904. e a gente tentou também fazer isso
 905. já na reelaboração dos planos de curso
 906. fazer isso aí né
 907. a gente vai contemplar tais conteúdos no primeiro ano
 908. tais no segundo
 909. que agora lá em Canelas é segundo e terceiro
 910. tais conteúdos no segundo e terceiro
 911. tais pra não dá choque de conteúdo justamente
 912. mas a gente fica assim também
 913. alguns conteúdos são
 914. **Eva:** similares
 915. **Jaci:** é
 916. **Flávia:** e retomáveis né
 917. por exemplo
 918. trabalhar com a noção de gênero né
 919. tarará
 920. algumas coisas ficam assim
 921. não é tão fechado e amarrado
 922. e às vezes fica a sensação assim
 923. “meu Deus
 924. será que isso aqui já foi trabalhado e..

925. e tal”
926. quando eu cheguei lá eu sentia mais isso
927. mas agora
928. depois que a gente reorganizou né
929. tá mais fácil de controlar isso aí
930. será que eu tô repetindo
931. até mesmo porque o livro não permite
932. se você for fazer isso seguindo o livro
933. que como a gente lá tem muita flexibilidade
934. de trabalhar com o livro o que quiser
935. o conteúdo que quiser né
936. a unidade que quiser e tal
937. se a gente fosse levar em conta só o livro
938. não dava pra controlar isso aí não
939. então a gente tenta conversar mesmo
940. conversando e tomando como base o plano de curso de cada curso

Quando questionadas em relação ao fato de passar a turma para outro professor no ano seguinte, Eva afirma que a conversa é feita entre os professores de maneira informal (Ls 872-878, 884). No caso da professora Eva, no *campus* onde ela trabalha há apenas outra professora de língua inglesa, Ana, que a substituiu em seu afastamento para o doutorado (L 885). Flávia menciona o fato de não ser necessário longas conversas, pois o assunto ministrado em sala é registrado em um sistema *online* chamado de Q-acadêmico (Ls 884, 888-889). Há uma prescrição em relação ao registro dessas aulas *online*, pois Flávia utiliza o modalizador deôntico *ter que, tem que fazer a passagem para o Q-acadêmico* (L 884), mas não fica claro quem é a instância prescritora. A professora Flávia utiliza um modalizador pragmático, *a gente tentou fazer isso* (L 904), para explicitar que em seu *campus* houve uma tentativa de estabelecer um conteúdo para as séries do ensino médio ao reelaborar os planos de curso (Ls 905-908). A professora Flávia confessa que a liberdade de escolha pode causar dúvidas sobre quais conteúdos foram lecionados nas séries do ensino médio (Ls 922-926). Contudo, a reformulação dos planos de curso feita em conjunto com outros professores facilita o controle do conteúdo (Ls 927-939). Entretanto, a troca constante, pela professora Flávia, de verbos no presente (Ls 920-921, 929) e no passado (L 926), e o uso dos léxicos *amarrado* (L 921) e *controlar* (L 929) não deixam explícito se o plano de curso é rigorosamente seguido. Flávia menciona que seguir o livro evita a repetição de conteúdos (Ls 931-932), mas entra em contradição ao lembrar o fato de os professores terem a liberdade *de trabalhar o livro como quiser* (L 934), e acrescentar que se fossem

levar em conta só o livro (L 937), não daria para *controlar* (L 938). Ela finaliza explicando que sempre há uma conversa entre os professores para dirimir dúvidas em relação aos conteúdos (Ls 939-940) e que o plano de curso é tomado como base (L 940). Nesse trecho fica evidenciada a decisão do coletivo de trabalho (Ls 904-908, 939-940) em relação aos conteúdos didáticos, ficando o plano de curso em segundo lugar como fonte prescritora do agir da professora (Ls 928-929, 940).

Passemos, agora, para a análise das textualizações dos professores do grupo do estado.

4.2.2 Grupo Estadual: “*você vai ter que ensinar aqui inglês instrumental*”

Na segunda sessão reflexiva, a primeira pergunta feita aos professores do estado foi em relação ao *status* de importância da língua inglesa por parte da direção e coordenação dentro da instituição de ensino onde eles trabalham, e de que forma essa visão afeta o trabalho deles. O primeiro a se pronunciar foi o professor Gabriel.

Segmento 25

13. **Gabriel:** eu vejo até de forma positiva
14. porque o fato de não ter *status*
15. e eles meio que menosprezam
16. dá liberdade
17. porque também não tem cobrança
18. e não tem vigilância
19. eu por exemplo
20. é::
21. não que eu me orgulho disso
22. mas eu dou a aula que eu quero
23. lá na escola porque não tem ninguém que chegue com um tipo de
24. uma crítica ou sugestão
25. é::
26. eu acho que até eu falei antes na outra/no outro encontro
27. a vice-diretora já chegou dizendo pra mim
28. “olha
29. prepare suas aulas
30. eu vejo que você fica usando muito datashow lá”
31. eu disse “tá”
32. eu preferi não discutir
33. né

34. porque...
35. falando sério
36. mas eu vejo de forma positiva também
37. né
38. tem seu lado negativo
39. mas eu acho
40. eu
41. tem que
42. é::
43. reconhecer né
44. porque o que é que a gente pode fazer né
45. pra alterar isso
46. assim
47. eu acho muito difícil
48. né
49. mas também não é a mais desvalorizada como educação física
50. ensino religioso
51. né
52. então a gente tá por ali
53. **Cristina:** sociologia
54. filosofia

Professor Gabriel avalia, inicialmente, o fato de a língua inglesa não ter *status* na escola como algo positivo (Ls 13-14), por considerar que a falta de interesse da escola por essa disciplina *dá liberdade* (L 16) ao professor. A voz da escola é evidenciada no pronome *eles* (L 15) e, mais adiante, como a vice-diretora (L 27). Gabriel afirma que não há *cobrança* (L 17) ou *vigilância* (L 18) sobre o seu trabalho, permitindo-lhe dar a aula que quiser (L 22), mas demonstra culpa por usar essa liberdade ao afirmar *não que eu me orgulho disso* (L 21). O professor assinala que na escola *não tem ninguém que chegue com um tipo de uma crítica ou sugestão* (Ls 23-24), mas lembra que a vice-diretora fez comentários sobre o uso do *data show* em sala (Ls 27- 30). Fica evidenciado, pelas colocações do professor Gabriel, a discordância em relação à crítica recebida pela direção da escola para que ele deixe de usar o *data show* e comece a preparar as aulas. Por não concordar com o que foi prescrito, o professor decide não discutir, não dialogar ou argumentar sobre a utilização dessa ferramenta³¹ de trabalho (Ls 31-35). Gabriel repete sua frase inicial (L 13) após o relato sobre o diálogo com a direção, *mas eu vejo de forma positiva também* (L 36), por considerar essa

³¹ Na primeira sessão reflexiva, o professor Gabriel explicou que, para evitar conflitos, comprou o seu próprio *data show* para dar aulas, por considerar que esse recurso auxilia no ensino de língua inglesa.

intervenção não válida, e logo em seguida acrescenta que *tem seu lado negativo* (L 38) por não haver sugestões que possam ajudá-lo a melhorar (L 24). Mesmo tendo recebido a cobrança da direção, Gabriel considera que a língua inglesa é esquecida, e utiliza o modalizador deôntico *tem que* (L 43) para afirmar que a disciplina deve ser reconhecida, apesar de não deixar claro de que forma esse reconhecimento poderia ocorrer. Ele conclui que não há o que o professor fazer para mudar essa situação (Ls 44-47), mas tenta diminuir essa falta de *status* colocando outras disciplinas como *educação física* (L 49) e *ensino religioso* (L 50) como sendo menos importantes. Há duas vozes prescritoras presentes no texto de Gabriel. A primeira, e mais evidente, é a sua própria voz que determina o que deve ser feito em sala (L 22), e a menos evidente, por não ser compreendida por Gabriel como tal, a voz da direção da escola (Ls 27-30).

Professora Cristina continua no mesmo tema, posicionando-se sobre o que está sendo discutido por Gabriel:

Segmento 26

62. **Cristina:** assim eu/eu vejo
63. eu não vejo tão assim
64. tem um lado assim como ele falou
65. eu concordo
66. não há tanto essas cobranças
67. por outro lado
68. dependendo da escola também
69. porque já nessa escola que eu trabalho de ensino médio
70. já há um pouco mais de cobrança
71. porque lá é profissionalizante
72. né
73. o ensino médio é profissionalizantes
74. então as turmas que são profissionalizantes
75. já é uma cobrança maior
76. e lá eles dizem o que eu devo ensinar
77. é::
78. eu tenho que ensinar
79. é::
80. inglês
81. as estratégias de leitura
82. né
83. já é guiado
84. então

85. quer dizer
86. eu já tenho um plano de ensino que eu já preparei
87. que é pra os alunos aprenderem a ler em inglês
88. né
89. então
90. é um inglês instrumental
91. eu tenho que voltar
92. mas eu fujo também
93. não é só o que eles disseram
94. assim
95. você vai ter que ensinar aqui inglês instrumental
96. beleza
97. então eu fiz um cronograma pro ano
98. fiz o plano de ensino
99. fiz aquela coisa toda
100. mas eu não fico só ali
101. então no primeiro bimestre eu trabalho aquilo ali
102. que eles me pediram
103. segundo bimestre eu já trago um projeto
104. terceiro bimestre eu já trago outra coisa
105. e aí eu trago coisas diferentes
106. eu passo um filme
107. eu passo uma música
108. eu não deixo só aquilo
- [...]
112. os alunos de informática não precisam aprender inglês pra conversar
113. mas os alunos precisam
114. e eu vejo a necessidade deles
115. então
116. eu também não posso ficar esperando
- [...]
120. então eu trago coisas pra trabalhar conversação sim
121. então/então mesmo quando dizem assim
122. “a gente tem que fazer assim”
123. eu não sigo tanto a regra

A professora Cristina inicia sua fala discordando do que foi colocado pelo professor Gabriel ao verbalizar *eu não vejo tão assim* (L 63). Mesmo ao concordar com algo dito por Gabriel (Ls 64-65), ela modaliza ao dizer que *não há tanto essa cobrança* (L 66), e justifica que essa questão depende da escola (L 68). Cristina esclarece que em seu local de trabalho *há um pouco mais de cobrança* (L 70) por ser uma escola de

ensino médio *profissionalizante* (L 71). Ela enfatiza que, por ser profissionalizante, há *uma cobrança maior* (L 75), e repete esse argumento três vezes: *porque lá é profissionalizante* (L 71), *o ensino médio é profissionalizante* (L 73), *então as turmas que são profissionalizantes* (L 74). A professora afirma que há uma forte prescrição sobre o que deve ser feito ao utilizar modalizadores deônticos *dever* e *ter que*: *e lá eles me dizem o que eu devo ensinar* (L 76), *eu tenho que ensinar* (L 78), *eu tenho que voltar* (L 91), *você vai ter que ensinar aqui inglês instrumental* (L 95), *a gente tem que fazer assim* (L 122). Contudo, Cristina afirma que, apesar de seguir o que foi prescrito, elaborando um plano de curso para inglês instrumental (Ls 86-87) e ensinando as estratégias de leitura (Ls 89-91, 95-96, 99, 101-102), ela foge um pouco da regra (Ls 92-93, 100-108). A professora acredita que os alunos precisam aprender mais do que as técnicas de leitura, apesar de afirmar que *os alunos de informática não precisam aprender inglês para conversar* (L 112). Logo em seguida, ela vai de encontro à norma e afirma que os alunos precisam de conversação (L 113, 120) e que ela está tomando a iniciativa por entender que essa é uma necessidade dos alunos (L 114). Ela finaliza sua fala afirmando que, apesar de haver uma regra em relação ao conteúdo a ser ensinado em sua disciplina, ela não segue *tanto a regra* (L 123). As vozes prescritoras mais evidentes em ordem hierárquica são: a voz da escola (Ls 76-83, 95), o plano de curso (Ls 86-87, 97-101) e sua própria voz autoprescrevendo como conduzir as aulas (L 92-93, 103-108, 116, 123). E, não tanto evidente, a voz dos alunos que têm a necessidade de aprender mais que as estratégias de leitura, a nosso ver utilizada para ratificar a opinião da professora.

Na primeira sessão reflexiva com os professores do estado, eles mencionaram que o ensino da língua inglesa não acontecia da forma que deveria no EM, que o professor tinha que assumir outros papéis em sala, não apenas o de professor de inglês, que teria que lidar com turmas que não estão interessadas em aprender a língua e a dificuldade de lidar com diferentes cursos no Ensino Médio. Então, foi perguntado aos professores se a disciplina de língua inglesa nas escolas estaduais no âmbito do Ensino Médio como está configurada atualmente funciona de alguma forma. A professora Rosa inicia a discussão, posicionando-se:

Segmento 27

2391. **Rosa:** tive a idealização que pra acontecer
 2392. num ia ser um conteúdo único assim
 2393. mas de/da gente saber o nível
 2394. que o aluno tava chegando
 2395. e de saber suas preferências
 2396. assim
 2397. que eu acho que a partir disso
 2398. é que o conteúdo pode ser
 2399. é
 2400. fornecido
 2401. pode ser pensado pra eles né
 2402. como também eu sempre pensei assim
 2403. é::
 2404. por exemplo
 2405. não é justo
 2406. vamos dizer
 2407. sua turma de nono ano
 2408. ter um nível melhor do que a turma de terceiro ano
 2409. e aí?
 2410. e o que é que eu vou fazer com ela
 2411. quando ela chegar lá no terceiro ano
 2412. vou fazer a mesma coisa?
 2413. né
 2414. é nesse/nessa constância
 2415. é
 2416. de talvez pensar que a língua estrangeira
 2417. poderia ser aplicada não por idade
 2418. pela faixa etária
 2419. mas pelo nível né
 2420. **Gabriel:** poderia ser uma disciplina diferenciada na escola né
 2421. **Rosa:** uma disciplina diferenciada na escola
 2422. como eu sempre pensei
 2423. que as pessoas que não gostam de inglês
 2424. poderiam cursar espanhol
 2425. poderiam ter a opção por francês
 2426. e aí acontece lá na Escola Mundo Novo³²
 2427. por exemplo
 2428. mas não acontece na minha realidade
 2429. porque já pediram professor de espanhol
 2430. mas não chegou na minha escola

³² Nome fictício da escola onde professora Cristina leciona.

- 2431. e é obrigatório também ter o professor de espanhol né
- 2432. então assim
- 2433. se o aluno pudesse mostrar suas preferências
- 2434. também seria ótimo
- 2435. porque aí
- 2436. a gente não tinha uma sala de aula
- 2437. com cinquenta alunos
- 2438. talvez a gente teria vinte
- 2439. com os quais a gente poderia trabalhar conversação
- 2440. poderia nivelar muito melhor
- 2441. **Cristina:** eu tenho aluno de primeiro ano
- 2442. que fala inglês fluentemente
- 2443. e outro que não sabe o verbo *to be*

A professora Rosa afirma que, para funcionar de forma efetiva (L 2391), não deveria haver um conteúdo único para todos os alunos (L 2392). Ela afirma que os alunos deveriam ser agrupados por níveis (Ls 2393, 2416-2419), e as suas necessidades deveriam ser ouvidas e atendidas (Ls 2395, 2401, 2433). A professora demonstra uma angústia ao usar um modalizador pragmático dizendo que *não é justo* (L 2405) que alunos de níveis diferentes estejam na mesma sala, pois ela acredita que não é possível aplicar os mesmos conteúdos a todos os alunos, já que eles possuem níveis linguísticos diferenciados em relação à língua inglesa (Ls 2407-2412), fato que é ratificado pela fala da professora Cristina ao relatar que o mesmo ocorre em suas aulas (Ls 2441-2443). Professor Gabriel concorda com as afirmações de Rosa e acrescenta que a língua inglesa *poderia ser uma disciplina diferenciada na escola* (L 2420). Em relação à opção que os alunos poderiam ter, Rosa argumenta que há *pessoas que não gostam de inglês* (L 2423), e que para esses poderia ser dada a opção de estudar outra língua como *espanhol* (L 24242) ou *francês* (L 2425). Contudo, ela admite que há dificuldades em aplicar essa estrutura, pois, apesar de ser obrigatório por lei que a escola tenha professor de espanhol (L 2431), e de a direção da escola já ter solicitado a contratação desse profissional (L 2429), o docente não foi contratado (L 2430). Rosa comenta brevemente que na escola que Cristina leciona, Escola Novo Mundo³³, há profissionais das outras duas línguas (L 2426), mas mesmo assim a professora Cristina passa por dificuldades devido aos diferentes níveis dos alunos em uma mesma sala (Ls 2441-2443): enquanto um é fluente (L 2442) o outro não sabe o verbo *to be* (L 2443). Outro fator exposto por Rosa como

³³ Em outro trecho da sessão Cristina evidencia que a língua inglesa é obrigatória em sua escola, apesar de os alunos poderem cursar francês e espanhol.

entreve para que haja aulas de inglês que contemplem as outras habilidades é o número de alunos em sala (L 2436-2440). Nesse excerto, a professora Rosa apresenta seu cenário ideal para o ensino de língua inglesa, sendo este feito por divisão de níveis linguísticos e dando opção ao aluno de escolher qual língua estudar, mas também alerta para as dificuldades que a escola enfrenta, tais como a falta de profissionais das outras línguas e a quantidade de alunos por sala. As vozes que prescrevem o agir idealizado pela professora são os alunos, e as vozes que prescrevem o agir real são as da escola (L 2429) e a do governo estadual (L 2430-2431).

Segmento 28

- 2476. **Rosa:** penso muito no nível
- 2477. ao invés de pensar nessa questão
- 2478. mesmo porque
- 2479. até porque mesmo
- 2480. nós somos livres
- 2481. a escola é livre para pensar a sua divisão
- 2482. da maneira que quiser
- 2483. pode ser seriado
- 2484. **Gabriel:** a legislação permite isso aí
- 2485. esse inglês diferenciado
- 2486. só que ninguém aplica por medo né
- 2487. e falta de estrutura
- 2488. **Cristina:** gostei da resposta
- 2489. ninguém aplica por medo
- 2490. **Gabriel:** eu acho que
- 2491. e por falta de estrutura também
- 2492. **Cristina:** medo de tentar
- 2493. **Gabriel:** e vai gastar dinheiro isso aí
- 2494. e o professor vai trabalhar mais
- 2495. também ninguém gosta
- 2496. com certeza vai ter que trabalhar mais
- 2497. eu trabalharia mais se fosse uma estrutura
- 2498. **Rosa:** valeria à pena
- 2499. mesmo se a gente trabalhasse mais
- 2500. se você parasse pra pensar
- 2501. que assim
- 2502. o trabalho aplicado àquilo
- 2503. vai ser menor por
- 2504. se a gente tem aquele nível x
- 2505. tá mais ou menos na mesma

- 2506. o trabalho vai ser um tanto igual naquela sala
- 2507. e naquela outra
- 2508. e naquela outra
- 2509. então assim
- 2510. acaba que a gente hoje se estressa muito mais
- 2511. e não consegue chegar lá né
- 2512. porque não tem esses recursos
- 2513. não tem esse aparato né
- 2514. então assim a gente fica meio que algemado
- 2515. atado né
- 2516. mas assim
- 2517. a gente ia ter menos trabalho

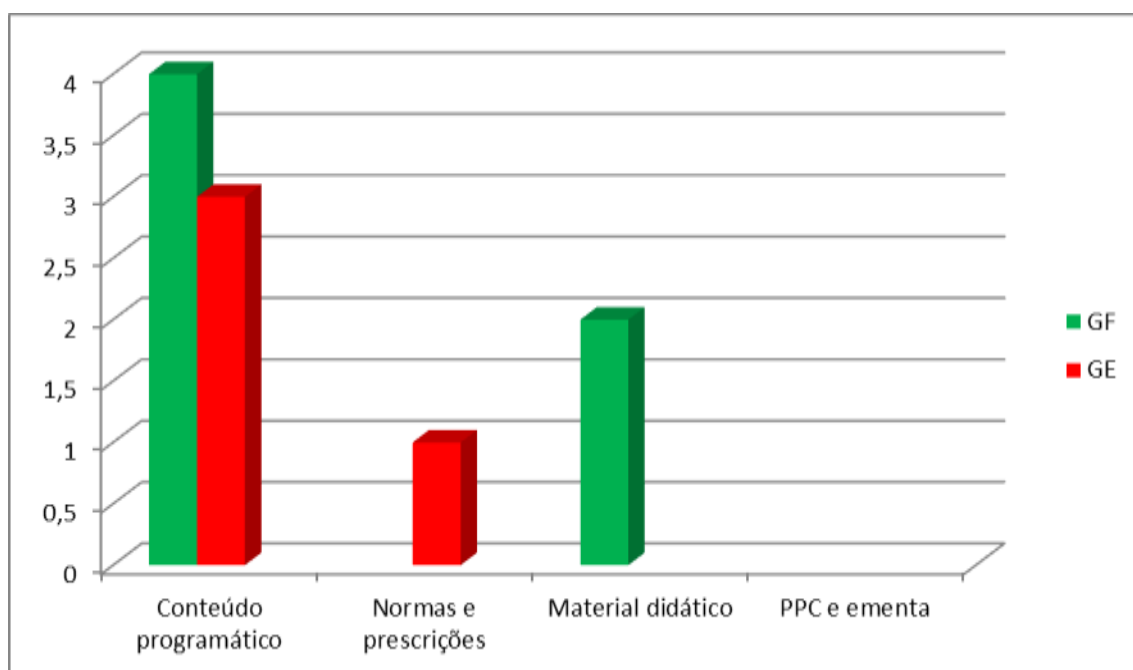
Ainda sobre a questão da disciplina língua inglesa dar resultados na escola e quais conteúdos devem ser lecionados, Rosa afirma que *a escola é livre para pensar a sua divisão* (L 2481) *da maneira que quiser* (L 2482), e se inclui no rol de pessoas que podem tomar essa decisão ao afirmar que *nós somos livres* (L 2480). Professor Gabriel assinala que a *legislação permite* (L 2484) essa divisão seriada, mas que isso não ocorre por *medo* da escola e por *falta de estrutura* (Ls 2486-2487,2491). A partir desse momento, os três professores interagem na sessão concordando com a asserção de que há uma resistência por parte da escola. Cristina concorda com Gabriel (L 2488-2489), e afirma que esse medo é um medo de tentar (L 2492). Gabriel defende que nessa mudança mais dinheiro seria gasto (L 2493) e usa o modalizador deôntico *ter que* e o modalizador lógico *com certeza* para afirmar que o professor teria que trabalhar mais (L 2496). Nesse trecho, o professor não se inclui no grupo desses professores que não querem mudar devido à carga de trabalho, ele se exime dessa opinião ao avaliar que o *professor vai trabalhar mais* (L 2494) e *também ninguém gosta* (L 2495). Gabriel esclarece que ele *trabalharia mais* se houvesse uma estrutura (L 2496), concordando com o que foi proposto por Rosa no início do diálogo. Rosa justifica que trabalharia mais por valer a pena (Ls 2498-2499), pois, como os alunos estariam agrupados por nível, o esforço para ensinar cada aluno da turma seria equilibrado já que todos estariam no mesmo patamar linguístico (Ls 2502-2509), e no final assinala que esse trabalho demandaria menos do professor (L 2517). A professora Rosa finaliza sua opinião constatando que, na configuração atual do ensino médio os professores são *algemados* (L 2514) às normas, que não há recursos nem aparatos disponíveis para o professor realizar um trabalho com eficácia (Ls 2512-2513), e que esses fatores causam estresse (L 2510) e frustração nos professores de língua inglesa por não atingirem os resultados

que eles esperam (L 2511). As instâncias prescritoras do agir dos professores nesse segmento são: os professores que estão presentes na sessão que avaliam essa divisão seriada como sendo benéfica para o ensino de línguas (Ls 2476, 2480, 2488, 2497-2498) e a lei que permite que isso ocorra (L 2484). Os impedimentos encontrados são: a falta de estrutura da escola (Ls 2487, 2491, 2512-2513), o medo da escola (L 2486) e os outros professores (Ls 2494-2495).

4.2.3 Síntese preliminar dos reencontros

Como feito ao fim da primeira sessão, trouxemos aqui uma síntese dos temas abordados na segunda sessão. Os temas trazidos na Figura 7 são os mesmos da Figura 5 (cf. p 89), contudo, percebemos que há uma diferença em relação à ocorrência dos mesmos nas segundas sessões. Vejamos:

Figura 7 – Número de ocorrências dos temas abordados nos Grupo GF e GE (sessão 2)

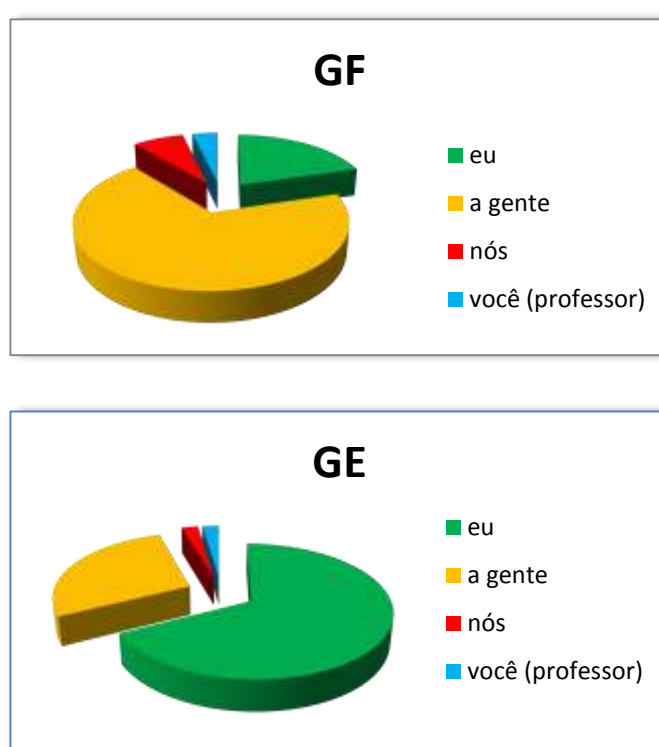


A análise tem evidenciado até aqui que, no coletivo de trabalho do GF, o conteúdo programático foi o item mais discutido devido às mudanças que os professores buscam na estruturação dos cursos do Ensino Médio, sugerindo o ensino de língua inglesa por nível linguístico e não série escolar. No grupo do estado (GE), o conteúdo

programático também foi o mais mencionado, pois esse grupo de professores também sugere uma reconfiguração nas aulas de língua.

A proporção no uso da agentividade evidenciou a implicação dos professores no discurso que ocorre durante as sessões reflexivas. Para ilustrarmos tal fato, fizemos uma proporção da agentividade por grupo com todas as ocorrências para *eu*, *a gente*, *nós*, *eles* e *você*. Essas ocorrências foram selecionadas quando evidenciavam alguma forma de prescrição, escolha e opinião.

Figura 8 – Proporção do uso da agentividade (sessão 2)



Ao compararmos as segundas sessões dos dois grupos, percebemos que há mudança. O alto índice do uso do pronome *eu*, se comparado com o GF, revela que os professores do estado se implicam diferentemente no seu agir. Os professores do grupo do estado (GE) possuíam realidades diferenciadas em relação aos alunos, professora Rosa trabalhava em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, professora Cristina em uma escola de Ensino Médio Profissionalizante e o professor Gabriel em uma escola de ensino médio regular. Entretanto, eles relataram que havia regras e normas similares e os impedimentos da profissão eram, por vezes, bem parecidos. Os professores compartilharam soluções que são aplicáveis nos três ambientes, e ao fim do segundo

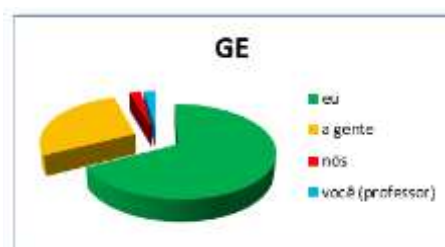
encontro, eles chegaram à mesma conclusão em relação à formatação ideal para o Ensino Médio.

Figura 9 – Comparativo dos índices de agentividade nas sessões reflexivas do GE

Sessão 1



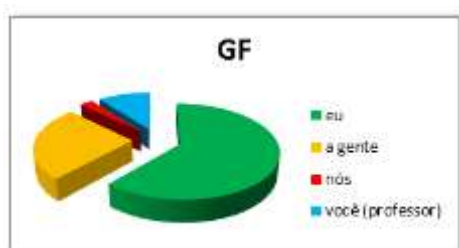
Sessão 2



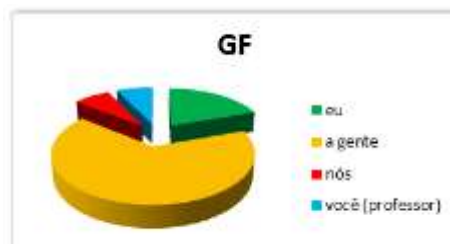
Contudo, quando comparamos as duas sessões do grupo federal, percebemos uma diferença. Na primeira sessão, o maior índice de agentividade foi o pronome *eu*, pois as professoras relatavam sobre a realidade individual de cada *campus*, demonstrando que as normas e prescrições eram, em sua maioria, locais, diferente do grupo do estado que mencionou o Governo do Estado como normatizador. Na segunda sessão, quando foi abordado o tema de reestruturação do ensino de língua inglesa no ensino médio, as professoras utilizaram *a gente* com mais frequência. Acreditamos que esse fato é decorrente de uma discussão que envolve, não apenas as escolhas individuais das professoras, mas perpassa o coletivo de trabalho e as instâncias prescritoras oficiais.

Figura 10 – Comparativo dos índices de agentividade nas sessões reflexivas do GF

Sessão 1



Sessão 2



Entendemos que esse momento contribuiu para a discussão de mudanças que podem ocorrer em um futuro próximo nos *campi* de origem das professoras federais, consequentemente, propiciando ganhos pessoais e profissionais para os participantes. Discutiremos um pouco mais esses aspectos nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi investigar como dois grupos de professores pertencentes a contextos distintos – escolas estaduais e escolas federais – representam, por meio de textualizações, o que é ser professor de língua inglesa do/no do Ensino Médio, as suas práticas, os processos reflexivos, as normas que influenciam suas escolhas e de que forma estas são (ou não) reconfiguradas. Nosso objetivo foi promover sessões reflexivas nas quais os professores respondessem a questões relativas ao fazer docente nessa etapa final da educação básica pública.

Para orientar nossas análises, tomamos como base os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois esta corrente compreende que a linguagem é o instrumento central do desenvolvimento humano e reveladora da complexidade da atividade humana. A nossa pesquisa vincula-se à linha de trabalho do ISD que investiga o trabalho docente e suas representações feitas por práticas linguageiras situadas. Trouxemos também alguns dos princípios e conceitos da Clínica da Atividade, quando discutimos questões relativas ao coletivo de trabalho, gênero profissional e as prescrições.

Para tanto, adotando o plano proposto pelo ISD para a análise do trabalho docente, realizamos duas sessões reflexivas com cada um dos dois grupos de professores e gravamos a sessão em áudio. As sessões reflexivas compreenderam um momento em que os professores foram questionados pela pesquisadora com perguntas semiestruturadas e conduzidos a refletir de forma conjunta sobre a realidade do trabalho docente de cada participante em suas escolas. Vale lembrar que nenhum dos professores trabalhava na mesma escola. Após a primeira sessão com cada grupo, novos questionamentos foram elaborados e uma segunda sessão foi realizada. Os textos orais gerados nessas quatro sessões foram transcritos e formam o *corpus* analisado em nossa pesquisa.

Retomamos nossas questões de pesquisa a fim de orientarmos nossas reflexões finais:

- De que maneira professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de uma Instituição Federal e de Escolas Estaduais representam seu agir?

- Até que ponto essas representações evidenciam as prescrições sobre os objetivos para o ensino de língua inglesa no Ensino nesses dois coletivos de trabalho?

Sendo assim, em nossas análises buscamos identificar, no nível enunciativo das textualizações dos professores, os índices de pessoa, as vozes e as modalizações por possibilitarem a explicitação das instâncias prescritoras, a quem foi atribuída a responsabilidade do fazer, e se houve um compartilhamento de tal encargo de forma explícita ou implícita, como também se as prescrições eram precisas ou vagas.

No grupo de professoras da rede federal de ensino, os índices de pessoa mais frequentemente utilizados foram *eu* e *a gente*. O pronome *eu* foi explicitado quando as professoras demonstraram que, apesar de existir normas de conduta e seleção de material, elas recontextualizaram essas regras por julgarem não ser a necessidade dos alunos em sala. Ao usar *a gente* as professoras dividiram a responsabilidade das decisões tomadas com os outros professores da escola, como quando mencionaram a reformulação anual dos planos de curso, em que foi decidido o conteúdo programático, por exemplo. Frequentemente as professoras textualizaram, por meio de modalizações deônticas, o que esperavam que os professores fizessem: *teve que criar*; *a gente tem que reunir*; *a gente tem que mandar de novo*. Mas também utilizaram o mesmo modalizador quando exprimiam uma opinião pessoal e prescreviam o seu próprio agir e o dos colegas: os planos *têm que refletir* o professor. As professoras do grupo federal evidenciaram que há normas que regem seu agir, especialmente quando mencionaram a existência de prescrições regulam o trabalho do professor quando afirmaram que *a gente não trabalha ali não é do nada totalmente assim*. Em relação às vozes prescritoras do agir docente em escolas federais, o livro didático foi a mais presente, pois esse foi a ponte entre as prescrições oficiais e a sala de aula. Os alunos também configuraram-se como agentes prescritores, pois, para atender as necessidades deles, os professores retextualizaram as normas e reconfiguraram o seu agir.

No grupo de professores da rede estadual de ensino, os índices de pessoa mais frequentemente utilizados também foram *eu* e *a gente*. No entanto, diferentemente do grupo de professores da rede federal, a voz prescritora mais presente foi a da direção da escola, como responsável por determinar as prescrições a serem seguidas. Entretanto, por vezes, os professores esclareceram que as regras são renormatizadas para atender as necessidades dos alunos. Os modalizadores deônticos estiveram presentes a todo o

momento na fala dos professores para explicitar a obrigatoriedade de seguir as normas na escola: a gente *tem que, precisa fazer, você vai trabalhar com o inglês específico*. Algumas vezes as regras foram suavizadas com o uso de verbos como *pede e precisamos*. Percebemos que isso ocorreu porque os professores incorporaram, como textualizado por eles, as prescrições institucionais como algo necessário ao ofício docente, devendo ser cumpridas.

Ao final das nossas análises, concluímos que os professores dos dois grupos compreendem a importância das prescrições e a necessidade de segui-las, contudo, tomam a decisão de reconfigurá-la para, de alguma forma, facilitar a aprendizagem dos alunos e obter resultados satisfatórios. É interessante notar que, apesar de a segunda sessão reflexiva ter questões diferentes para os dois grupos, a conclusão dos professores foi a mesma: o ensino médio, da forma que está configurado para que lecionem em turmas organizadas por faixa etária e série escolar, não funciona. A proposta que os dois grupos prescrevem para uma futura reformulação na estruturação do ensino de línguas do ensino médio é que os alunos sejam agrupados por nível linguístico e que as quatro habilidades sejam oferecidas, contribuindo, dessa forma, para a formação do aluno para a vida profissional e pessoal futura.

Após realizarmos as sessões reflexivas, compreendemos que esses momentos são necessários para o fortalecimento do coletivo de trabalho, pois é um espaço não apenas de reflexão, mas também de reconfiguração do agir docente, de compartilhamento de ideias e soluções, de debate sobre os impedimentos presentes na ação e, acima de tudo, de uma formação continuada.

Ao refletir, os professores participantes desta pesquisa cooperaram para a formação do coletivo. As sessões reflexivas propiciaram um momento de formação continuada, pois os professores refletiram sobre sua prática em busca de compreendê-la. Essa compreensão contribuiu para transformá-la, buscando novos modos de agir, reconfigurando o trabalho docente, e concorrendo para o fortalecimento do coletivo de professores de língua inglesa nas escolas estaduais e federais de ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília S. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- AMIGUES, René. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37-53.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.
- BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BERNSTEIN, B. *Prefácio*. In.: DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus Editora, 1993.
- BORGHI, Carmen I. B. *et. al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor*. In: **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Vera Lúcia Lopes Cristóvão (org.). Londrina: UEL, 2008, pp. 53-70.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].
- _____, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. (orgs.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009 [2006].

_____, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

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

BUENO, Luisa. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BULEA, Ecaterina. **Le rôle du langage dans l'analyse des pratiques à visée formative**. Thèse de Doctorat em sciences de l'éducatoin. Genebra: Université de Genève, 2007.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina; LEURQUIN, Eulália V. L. F. e CARNEIRO, Fábio D. *O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista*. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela P. T. L. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia C. (Orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006 .

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Vygotsky: uma estratégia para lidar com conflitos*. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger *et alli*. **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.105-130.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIONÍSIO, Ângela. *Análise da conversação*. In.: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p. 69-99.

ENGESTRÖN, Yrjö. *Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget*. In.: Ruckriem, G. (ed) **Developmental Work Research: expanding activity theory in practice**. Lehmanns Media, 1996/2005, p. 37-48.

FINE, Michelle; WEIS, Lois; WESEEN, Susan; WONG, Loonmun. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 115-139.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Maximinia M.; LESSA, Ângela B. C. *Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações*. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *O agir educacional nas representações de professores de língua materna*. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antônia. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 201-219.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antônia. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II.**, Paris, Fayard, 1987.

KLEIMAN, Angela B. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. In.: Luiz Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. *Projetos de letramento no ensino médio*. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LACOSTE, M. *Paroles, activité, situation*. In.: BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso

eletrônico]. – 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação ; n. 102) disponível *online*

LEFFA, Vilson J. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. In.: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____, Vilson J. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. In.: **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LELIS, Isabel. *A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias*. In: **O Ofício do Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais**. Tardif, Maurice/ Lessard, Claude (orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008 [2013], pp. 54-66.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012 (7ª ed.), p. 63-93.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, 1999.

LIBERALI, Fernanda C.; MAGALHÃES, Maria Cecília C.; e ROMERO, Tânia Regina de S. *Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores*. In: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 103-129.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILO, Tânia. *O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos*. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antônia. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 237-256.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor*. In: MACHADO, A.R. et alii (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 61-96.

MACHADO, Anna Rachel e BRONCKART, Jean-Paul. *(Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: ABREU-TARDELLI, Lília S. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel et. al. *Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo*. In: ABREU-TARDELLI, Lília S. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, Anna Rachel. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antônio. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira de estresse do professor?* In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. et alii. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane e FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011

MACHADO, Anna Raquel. *Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar*. In: ABREU-TARDELLI, Lília S. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.p. 79-99.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *Negotiation in teacher education program*. In.: FIDALGO, Sueli Salles & SHIMOURA, Alzira (orgs.). **Um percurso na formação docente**. Ductor, 2007 a, p. 222-243.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli. *The role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research of Collaboration*. In.: Rikka Alanen & Sari Poyhonen (orgs.) **Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today**. 01 ed, v 01. Cambridge Scholars Publishing, 2007 b, p. 329-352.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Definição de língua falada e como tratar a oralidade**. (mimeo) Texto para sala de aula, distribuído durante o curso Fala e Escrita: características e usos. UFPE, 2002.

MATEUS, Elaine. *Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro*. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et alli. **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MEDRADO, Betânia Passos. *Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional*. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (orgs.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151-169.

MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (orgs.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. / Leila Barbara e Rosinda de Castro Guerra Ramos (orgs.). – Campinas, SP: Mercado de Letras 2009, p. 25-46.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares*. In.: ____ (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-247.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. **The construction zone: Working for cognitive change in school**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1989.

NOUROUDINE, Abdallah. *A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho*. In.: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Perez e FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-30.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012 (7ª ed.), p. 20-62.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012 (7ª ed.).

PINTO, Ayvania A. *Reflexão crítica: auto-conhecimento, análise e perspectivas*. In.: ROMERO, Tania Regina. (org.) **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 237-241.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios; STUTZ, Lúdia. *Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de letras*. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 163-177.

REICHMANN, Carla Lynn. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. 192 pp. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado, 2001.

REICHMANN, Carla Lynn. *Constructing communities of practice through memoirs and journals*. In.: BURTON, Jill; QUIRKE, Phill; REICHMANN, Carla Lynn; PEYTON, Joy (Orgs.). **Reflective writing: a way to lifelong teacher learning** (e-book). San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009, p. 49-62.

REICHMANN, Carla Lynn. (org.) **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REICHMANN, Carla Lynn. *A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio*. In: **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.15, jan./jun. 2014. Disponível online. Acesso em 05/08/2014.

RICOEUR, P. **Du text à l'action; essais d'herméneutique II**. Paris, Seuil, 1986.

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger *et al.* **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágios e narrativa de formação de professores**. Salvador, BA: UNEB, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, _____. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A

Quadro de notação utilizada para análise do *corpus* baseado em Medrado (2008) a partir de Dionísio (2001), p. 283

Ocorrências	Sinais	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	E: Eva
Pausas	...	L 23: as OCEMS...
Ênfase	maiúsculas	L 712: e até porque a gente tem uma realidade MUITO complicada
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	L 708: é::
Silabação	-	L 38: te-o-ri-ca-men-te
Interrogação	?	L 716: de escola de língua?
Segmentos incompreensíveis	(...)	
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	L 352: eventualmente alguém vai ter uma/ uma preferência
Comentário da transcritora	(())	(pegar do meu <i>corpus</i>)
Discurso reportado	“ ”	L 428: “mas a gente não pode esquecer que eles vão fazer vestibular”
Ortografia		L 435: eles têm que entender que aqui é pra outra coisa
Trecho suprimido	/.../	

Outras observações:

- números por extenso (ex: dezesseis anos)
- palavras em língua estrangeira em *itálico*

APÊNDICE B

Caro (a) _____,

Esse questionário visa ampliar as informações que tenho sobre sua formação profissional e seu perfil como professor (a) de língua inglesa. Agradeço, mais uma vez, a sua pronta colaboração.

1 Formação atual

() Graduado (a) () Especialista () Mestre () Doutor (a)

2 Atualmente, você está lecionando? SIM () NÃO ()

Caso afirmativo, onde leciona?

() Instituição Particular	Qual? _____ Como professor efetivo? () Como professor substituto? () Quais níveis (Fundamental, Médio, Superior)? _____ Quais modalidades (regular, técnico, EAD,...)? _____
() Instituição Pública	Qual? _____ Como professor efetivo? () Como professor substituto? () Quais níveis (Fundamental, Médio, Superior)? _____ Quais modalidades (regular, técnico, EAD,...)? _____
() Curso de Idiomas	

3 Está trabalhando com grupos de quais níveis linguísticos relativos à Língua Inglesa?

() nível básico	() crianças () adolescentes () adultos
() nível intermediário	() crianças () adolescentes () adultos
() nível avançado	() crianças () adolescentes () adultos

4 Você exerce, atualmente, outra atividade profissional? SIM () NÃO ()

Caso afirmativo, qual? _____

5 De quais atividades abaixo, você tem participado com frequência?

() workshops () seminários () congressos nacionais / regionais/ internacionais

6 Nos últimos dois anos, apresentou trabalhos na área de ensino de línguas?

SIM () NÃO ()

Caso afirmativo, poderia citar o(s) trabalho (s)?

APÊNDICE C

Prezado (a) Senhor (a) _____,

Esta pesquisa é sobre o trabalho dos professores de Língua Inglesa no Ensino Médio e está sendo desenvolvida por Gerthudes Hellena Cavalcante de Araújo, aluna do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Betânia Passos Medrado.

O objetivo do estudo é investigar como as prescrições estão representadas no discurso dos professores de língua inglesa pertencentes a coletivos de trabalho de diferentes instituições públicas de ensino médio. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos relacionados à área de análise do trabalho do professor, especificamente o professor de língua inglesa do Ensino Médio e para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na pesquisa.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de sessões reflexivas gravadas que serão realizadas entre os professores de língua inglesa do ensino médio, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum constrangimento.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Gerthudes Hellena Cavalcante de Araújo. Telefones: (83) 8847.3528/ (83) 9983.4141.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE D

SESSÃO REFLEXIVA 1

1. Como você vê o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o Ensino Médio no contexto em que você leciona?
2. Como é feita a definição do conteúdo programático e do material didático a ser utilizado nas suas aulas?
3. Quem elabora esse conteúdo e esse material? (se a resposta não tiver sido contemplada na pergunta anterior)
4. Quais as competências a serem desenvolvidas pelo aluno nas aulas de língua inglesa no ensino médio em seu contexto?
5. Em seu ambiente de trabalho de que forma acontece o desenvolvimento de atividades em conjunto com outros professores de língua inglesa? Quais os maiores ganhos, em sua opinião?
6. Como é feita a articulação dos saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo?
7. De que forma as novas tecnologias estão presentes nas aulas de LI no EM?
8. Como você entende a função (papel) social da LI no seu contexto de atuação?
9. Quais mecanismos são oferecidos ao professor de LI para a formação contínua?
10. Como você definiria o seu trabalho (neste contexto)?

APÊNDICE E

SESSÃO REFLEXIVA 2 - IFPB

- 1 Em sua opinião, a língua inglesa deve estar em formação geral ou formação profissional? As ementas mudariam?
- 2 Que fatores contribuem para a orientação em alguns *campi* para a preparação para o ENEM e em outros existe a proibição? De que forma esse fato influencia na preparação de aulas e escolha de material didático?
- 3 Como o professor pode trabalhar o EM técnico com alunos que, em sua maioria, estão no IFPB pela qualidade de ensino e não pela formação técnica oferecida? Qual o papel dos alunos na escolha do material a ser trabalhado?
- 4 Existe uma discussão em sala sobre quais tópicos seriam de interesse deles, algo como ‘análise das necessidades’?
- 5 O trabalho com língua inglesa é dificultado por falta de estrutura tecnológica? De que forma o uso da lousa interativa faria diferença na motivação dos alunos?
- 6 Mesmo havendo a produção do material por parte do professor individualmente, se houver a troca de professor de um ano para o outro, como é garantida a continuação do aprendizado e não uma repetição dos conteúdos?
- 7 Um tópico que não abordamos na sessão anterior foi em relação às formas de avaliação dos alunos. Há alguma orientação sobre a forma de avaliação no EM, ou fica a critério de cada professor? Como vocês organizam esse processo?
- 8 Foi mencionado a frase: “Inglês como língua global! Bom ou ruim?” Como vocês responderiam a essa questão enquanto professores de língua inglesa?
- 9 Vocês mencionaram que o ESP não acontece da forma que deveria no EM, que o professor tem que assumir outros papéis em sala, não apenas o de professor de inglês, que tem que lidar com turmas que não estão interessadas em aprender a língua, a dificuldade de lidar com diferentes cursos dentro do Ensino Médio.... Então eu pergunto, a disciplina de língua inglesa no Instituto no âmbito do Ensino Médio da forma que está configurada atualmente funciona de alguma forma?

APÊNDICE F

SESSÃO 2 – GRUPO DO ESTADO

1 Um sentimento compartilhado por todos vocês, verbalizado em nossa sessão anterior, foi que a língua inglesa não possui um **status de importância** dentro da instituição de ensino, por parte da direção e coordenação dessas escolas. De que forma essa visão afeta o seu trabalho?

2 Vamos falar mais um pouco sobre o incentivo para o **décimo quarto e décimo quinto salário**. Tem havido uma mobilização, de acordo com o que foi falado em nossa última conversa, por parte da direção das escolas, para que sejam desenvolvidos **projetos** como os que foram feitos por alguns de vocês. Como vocês avaliam a elaboração e aplicação desses projetos em relação à **função do ensino de língua inglesa** no ensino médio?

3 “Não há planejamento por área” foi uma frase que surgiu em nosso último encontro. Vocês poderiam elencar quais contribuições os **diálogos no e sobre o trabalho** poderiam trazer para os professores de língua inglesa do EM no estado?

4 Vocês mencionaram que o professor ser visto como “amigo” da turma, devido à sua postura mais aberta ao diálogo, pode transparecer para os alunos que não há professor e alunos em sala, mas sim **um grande grupo de amigos**. Quais os aspectos positivos e os negativos dessa relação?

5 Em relação ao **uso de novas tecnologias**, vocês mencionaram que os alunos são incluídos digitais, mas não são educados digitalmente, que os alunos não podem usar o celular, mas podem usar o *tablet* em sala, que o uso frequente de *slides* é visto como não cumprimento das atividades do professor. De que forma a efetivação do uso dessas tecnologias, com uma maior e melhor participação dos alunos, auxiliaria na aprendizagem de língua inglesa?

6 Um tópico que não aprofundamos na sessão anterior foi em relação às formas de **avaliação** dos alunos. Há alguma orientação sobre a forma de avaliação no EM, ou fica a critério de cada professor? Como vocês organizam esse processo?

7 A questão do **material didático** foi colocada como um impedimento devido a não adequação do mesmo às escolas que vocês lecionam. Existe uma discussão em sala sobre quais tópicos seriam de interesse deles, algo como ‘análise das necessidades’?

8 Mesmo havendo a produção do material por parte do professor individualmente, se houver a troca de professor de um ano para o outro, como é garantida a **continuidade do aprendizado**?

9 Foi mencionado que uma gama de conteúdos que deveriam ser abordados no ensino médio não está presente nas aulas. Quais seriam **os conteúdos** ideais para o primeiro, segundo e terceiro ano?

10 Vocês mencionaram que o ensino da língua inglesa não acontece da forma que deveria no EM, que o professor tem que assumir outros papéis em sala, não apenas o de professor de inglês, que tem que lidar com turmas que não estão interessadas em aprender a língua, a dificuldade de lidar com diferentes cursos dentro do Ensino Médio.... Então eu pergunto, a disciplina de língua inglesa nas escolas estaduais no âmbito do Ensino Médio da forma que está configurada atualmente **funciona** de alguma forma?

