

## REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

### *REFLECTION ON THE WORK OF TEACHERS: A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PERSPECTIVE*

Mariana Pérez<sup>34</sup>

**RESUMO:** No campo da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, um grande número de pesquisas que investigam o trabalho docente têm se ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009, CRISTÓVÃO, 2011, MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA et al., 2011, PÉREZ, 2014, entre outros), considerando como central a análise das práticas linguageiras nesse contexto – materializadas em textos *no/como* e *sobre* o trabalho educacional – para a compreensão da atividade educacional e do agir docente em toda a sua complexidade. Este trabalho investiga as representações de uma professora de língua estrangeira, aluna de um curso de Graduação, sobre seu próprio agir, considerando, para análise, noções da Ergonomia e Clínica da Atividade, e utilizando categorias da Semântica do Agir. Os textos foram gerados seguindo o plano de pesquisa do ISD, que prevê uma entrevista pré-tarefa, a gravação da tarefa (aula) e uma entrevista pós-tarefa. Na entrevista pré-tarefa, utilizamos o procedimento das Ciências do Trabalho, intitulado Instrução ao Sósia (CLOT, 2007), que inclui a produção de um comentário escrito após a escuta da entrevista pré-tarefa. A análise das representações da professora corrobora a noção de complexidade do trabalho real (CLOT, op. cit.), explicitando instâncias/elementos que se configuram como impedimentos externos para a ação docente. São apresentadas as dimensões motivacionais, intencionais e das capacidades para o agir, sendo enfatizados motivos, intenções e capacidades construídos a partir das experiências da docente como aluna de línguas estrangeiras na escola e na Graduação. A utilização de dispositivos como a Instrução ao Sósia aponta para a relevância desse método na identificação de aspectos relacionados à atividade docente – que, por vezes, não são investigados – e no potencial desencadeamento de um (re)pensar crítico e (re)posicionamento sobre o agir docente pelo professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** ISD. Agir docente. Profissionalização.

**ABSTRACT:** In the field of Applied Linguistics in Brazil, a number of research projects that aim at investigating teacher's work have used the Sociodiscursive Interactionism framework (ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009, CRISTÓVÃO, 2011, MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA et al., 2011, PÉREZ, 2014, entre outros). This framework considers the analysis of language practices - materialized in texts in/as and about educational work - in this context important for the understanding of educational work as a complex activity. This piece of research looks into the representations of a foreign language teacher, also a student in an undergraduate teaching course, about her own teaching practice, considering, for the analysis, concepts from Ergonomics and Activity Clinic and using categories from the 'Practice Semantics'. The texts analyzed were generated according to the SDI's research plan, which suggests a pre-task interview, filming the task (a lesson) and a post-task interview. In the pre-task interview, we used the procedure from Work sciences named 'Instruction to the Double' (CLOT, 2007), which includes the production of a written comment by the teacher after listening to the pre-task interview. The analysis of the teacher's representations confirms the notion of complexity as far as real work (CLOT, op. cit.) is concerned, making explicit elements which are presented as external impediments for the teacher's action. The motivational, intentional and ability dimensions are presented, with motives, intentions and capacities being highlighted and constructed based on the teacher's experience as a student both at school and at university. The use of such methods as the 'Instruction to the Double' indicates the relevance of this instrument to the identification of aspects related to the teaching activity – which are sometimes neglected – and the potential triggering of critical reflection and (re)positioning concerning the teacher's actions by the teacher.

**KEYWORDS:** SDI. Teaching practice. Professionalization.

---

<sup>34</sup> Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba. Email: perezmariana@gmail.com

## 1 Introdução

No campo da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, um grande número de pesquisas que investigam o trabalho docente têm se ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009, CRISTÓVÃO, 2011, MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA et al., 2011, PÉREZ, 2014, entre outros), considerando como central a análise das práticas linguageiras nesse contexto - materializadas em textos *no/como* e *sobre* o trabalho educacional – para a compreensão da atividade educacional e do agir docente em toda a sua complexidade.

Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que se interessa pela compreensão do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999), a análise da rede discursiva sobre o trabalho educacional contribui para compreensão do agir docente e das representações sobre ele construídas (e validadas) socialmente (MACHADO, 2004). Nessa perspectiva, que entende o *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004), textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho educacional (MACHADO, 2007) são foco de análise que envolvem tanto questões de ordem linguístico-discursivas, propriamente ditas, como um nível mais interpretativo, proposto com base em uma Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Utilizando categorias da Semântica do Agir e noções da Ergonomia, este trabalho objetiva investigar as representações de uma professora de língua estrangeira, aluna de um curso de Graduação, sobre seu próprio agir. Os textos analisados foram gerados seguindo o plano de pesquisa do ISD, incluindo uma entrevista pré-tarefa, a gravação da tarefa (aula) e uma entrevista pós-tarefa. Na fase pré-tarefa, o instrumento da Clínica da Atividade denominado de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007), que inclui a produção de um comentário escrito após a leitura da transcrição da entrevista pré-tarefa, foi utilizado.

Buscando alcançar o objetivo a que nos propusemos, organizamos este artigo da seguinte forma: inicialmente, descreveremos os procedimentos e categorias de análise, ancorados no ISD e nas Ciências e Psicologia do Trabalho/Clínica da Atividade. Depois, explicitaremos os aspectos metodológicos e *corpus* do estudo. Na terceira seção, apresentamos nossa leitura dos dados, isto é, nossa leitura do agir da professora entrevistada. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 A análise do agir docente na perspectiva do ISD: alguns conceitos e categorias

O Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) é uma corrente fundamentada no Interacionismo Social que busca compreender o funcionamento e desenvolvimento humano a partir da análise das práticas linguageiras nos mais variados contextos, opondo-se à compartimentalização das Ciências Humanas e Sociais, defendendo uma *ciência do humano*. A essa corrente, além de questões de linguagem, interessam questões relacionadas à formação e educação.

O ISD se fundamenta em um trabalho interdisciplinar, a partir de contribuições de disciplinas diversas que compartilham de noções de desenvolvimento vygotskianas, conceito marxiano de trabalho e abordagem sociodiscursiva da linguagem (MACHADO et al., 2004). Para análise de situações de trabalho, noções advindas da Ergonomia, Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade têm sido amplamente utilizadas.

Nesta seção, apresentaremos procedimentos/categorias da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade que utilizaremos em nossa análise, além das categorias da Semântica do Agir.

Conceitos como trabalho prescrito e realizado, advindos da Ergonomia, têm sido produtivos para as análises do trabalho educacional. De forma geral, o trabalho prescrito envolve representações do que deve ser o trabalho do professor, estando no nível da normatização do trabalho, através de documentos, leis educacionais e planos, por exemplo. Como indicamos em outro trabalho (PÉREZ, 2011), as prescrições, no entanto, não apenas orientam ou normatizam o trabalho, mas também podem impedi-lo e restringi-lo.

O trabalho realizado, por sua vez, refere-se ao que efetivamente foi feito pelo trabalhador, no nosso caso, o professor em sua situação de trabalho, muitas vezes, sendo uma resposta às prescrições e não apenas uma realização desse prescrito. Como aponta Machado (2007), pesquisas sobre o trabalho docente têm indicado justamente a distância entre o que é prescrito e o que efetivamente é realizado, indicando a necessidade de se entender o docente como um profissional que age e não apenas executa prescrições, e de se compreender o trabalho docente em sua multidimensionalidade e complexidade.

A essas noções de trabalho prescrito e realizado, Clot (2007), através da Clínica da Atividade, acrescenta a noção de real da atividade que envolve não apenas o que foi prescrito e realizado, mas considera importante as atividades suspensas, o que foi impedido, o que poderia ter sido realizado, o que pensamos poder realizar etc. Para o autor, essa noção precisa ser incluída na análise da atividade, tendo em vista que essas questões têm influência na atividade.

Como já indicamos, para realizar a análise do trabalho a partir dos textos, o ISD propõe, além dos procedimentos linguístico-discursivos - fundamentados no modelo proposto por Bronckart (1999) - procedimentos que Bronckart e Machado (2004) definem como mais interpretativos, estando estes alicerçados nas categorias de uma Semântica do Agir, que ainda não está concluída.

Ao especificarem as categorias da Semântica do Agir, os autores explicam a terminologia por eles adotada. Dessa forma, entende-se:

- agir, como o dado que está sendo analisado, ou seja, as diversas intervenções humanas no mundo;
- atividade, como interpretações coletivas desse agir;
- ação, como interpretações individuais do agir.

Para Bronckart e Machado (2004), essas interpretações/avaliações coletivas e individuais, explicitam (ou não) dimensões *motivacionais* (que são retrospectivas e se referem a razões de agir); *intencionais* (que são de ordem prospectiva e se referem às finalidades do agir); além de explicitarem os *recursos* de que dispõem os agentes.

Pensando nas dimensões individual e coletiva, o ISD distingue três planos, estabelecendo as categorias de análise (BRONCKART e MACHADO, op. cit., p. 155-156), as quais explicitamos no quadro<sup>35</sup> a seguir:

Planos	Origem coletiva/Validados ou disponíveis no ambiente social	Interiorizados/atribuídos a uma pessoa particular
Motivacional (razões)	Determinantes externos do agir B: “ <b>algumas das diretoras</b> me disseram que eu não podia reprovar em espanhol”	Motivos (razões de agir) B: “hoje em dia eu faço planejamento <b>porque eu</b> sinto realmente necessidade de fazer”

<sup>35</sup> Os exemplos foram retirados do nosso *corpus*.

da intencionalidade	Finalidades B: “ <b>Os professores têm</b> que dar o conteúdo do vestibular <b>para que os alunos</b> sejam aprovados.”	Intenções B: “eu <b>quero</b> realizar atividades ali <b>para</b> que eles (meus alunos) estejam todos trabalhando”
dos recursos para o agir	Instrumentos/ferramentas concretas ou modelos para o agir B: “faltava <b>material didático</b> ”	Capacidades (recursos mentais ou comportamentais) B: “ainda me <b>sinto</b> um pouco <b>insegura</b> na hora de algumas <b>pronúncias</b> ”

Quadro 1: Categorias da Semântica do Agir

A partir dessas categorias brevemente apresentadas, empreendemos a leitura dos textos gerados pelos procedimentos metodológicos explicitados a seguir.

### 3 Aspectos metodológicos e constituição do *corpus*

Nossa pesquisa se configura como um estudo de caso, a partir do qual buscamos refletir sobre as representações de uma professora de língua estrangeira sobre seu agir. A professora participante, à época da geração dos dados<sup>36</sup>, lecionava língua espanhola, nos níveis fundamental I e II e Ensino Médio, em escolas particulares na Paraíba, e estava iniciando como professora de língua inglesa, além de ser aluna de um curso de Graduação em Inglês. Por escolha da professora, referiremo-nos a ela pelo nome de Beatriz.

Os dados foram gerados seguindo-se o seguinte plano de pesquisa:

1. Entrevista pré-tarefa, gravada em áudio, realizada em dois momentos – envolveu questões que trataram do envolvimento da professora com o aprendizado e ensino das duas línguas estrangeiras, do seu trabalho docente etc., além de incluir a pergunta-padrão da Instrução ao Sósia, procedimento que será descrito adiante;
2. Gravação em áudio e vídeo da realização da tarefa (aula) pela professora;
3. Entrevista pós-tarefa realizada com a professora;
4. Comentário feito, por escrito, pela professora participante sobre a aula gravada, após a entrevista pós-tarefa, utilizando-se da escuta da gravação da entrevista pré-tarefa e da gravação da aula em vídeo. É importante ressaltar que esse comentário faz parte da metodologia da Instrução ao Sósia, escrito a partir da leitura da transcrição da entrevista. Nessa geração de dados, modificamos um pouco o procedimento original. Enfatizamos que os textos gerados após a aula (entrevista) e após a escuta da entrevista e visionamento do vídeo pela professora trouxeram outros aspectos não mencionados na entrevista pré-tarefa.

Como indicamos acima, utilizamos o procedimento de Instrução ao Sósia na entrevista pré-tarefa, procedimento este oriundo das Ciências do Trabalho, constituindo-se de uma entrevista em que o trabalhador (professor) deve descrever sua tarefa no maior número de detalhes possível respondendo à pergunta: *Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?* (CLOT, 2007, p.144). Estabelecendo que o trabalhador deve

<sup>36</sup> Dados gerados em 2009.

produzir um comentário escrito, esse instrumento possibilita dois momentos de autoconfrontação do sujeito, que são mediados pela linguagem: um, enquanto ele descreve sua atividade a um sócia e o outro, quando escreve o comentário.

Assim, o nosso *corpus* é constituído pelos textos gerados a partir dos procedimentos explicitados, sendo utilizados para este artigo excertos dos textos das entrevistas pré-tarefa apenas. Faremos, ainda, uma reflexão sobre o comentário escrito que compõe a Instrução ao Sócia.

#### 4 Interpretando a voz da professora

Ao analisarmos os textos das entrevistas com a professora Beatriz, considerando as categorias da Semântica do Agir, chama-nos a atenção como seu agir é pautado pelas experiências discentes tanto na escola regular como na graduação. Ela apresenta *motivos, intenções e capacidades* para seu agir docente que estão diretamente relacionados à sua situação de aluna.

É a partir da vivência na escola regular que Beatriz se posiciona sobre seu aprendizado de inglês, por exemplo, explicitando os motivos do seu sucesso, mesmo em um ambiente em que faltavam tempo e material. Vejamos o trecho a seguir:

B: se eu tivesse ficado somente com o que os meus professores de inglês me ensinavam na sala de aula eu não teria aprendido nunca *eu aprendi porque eu adorava o inglês e eu e eu em casa estudava mesmo*

Apesar de a professora indicar que teve sucesso (aprendeu a língua inglesa) enquanto aluna, ela traz, em seu discurso, motivos (*fico perguntando como se fala porque aprendi palavras erradas*) e intenções (*vou ao dicionário para ver se é aquela palavra mesmo, para ler a transcrição*) para seu agir docente que foram construídos tendo como base essa experiência discente. A partir da constatação de que aprendeu “errado”, a professora representa, no plano dos recursos para o agir, como vê sua capacidade para ensinar a língua inglesa, manifestando, no seu texto, sentimentos de (in)segurança com relação ao uso da língua estrangeira, especificamente, com relação à pronúncia. Vejamos:

B: *não me sinto muito segura às vezes eu vou ao dicionário pra ver se é aquela palavra mesmo vou ler a transcrição fonética fico perguntando ao meu marido "é assim mesmo que se fala?" porque eu aprendi também algumas palavras erradas por exemplo depois de tantos anos depois de adulta já um dia desses ainda esse ano eu descobri que não era éipow era épow*

Embora apresente o ensino de inglês, enquanto aluna, como ineficiente/insuficiente, a professora marca em seu discurso a dedicação extra de alguns professores e como essa experiência influencia/ou o seu agir docente. Através da avaliação do trabalho desses professores “dedicados”, Beatriz constrói sua identidade de professora e, de certa forma, (auto)prescreve seu agir:

B: eu encontrei dois professores uma professora e um professor *que se dedicaram bastante* com o pouquinho que eles tinham eles se dedicavam às vezes tiravam dinheiro do bolso deles mesmos pra comprar material sabe? *levavam gravador de casa passavam música* naquela época era gravador né?

*ele me emprestava livros me emprestava dicionários nossa eu aMEI aquele professor porque ele realmente ele me ajudou MUIto*

P<sup>37</sup>: e você acha que ele le influenciou de alguma maneira a a construir o que você é hoje como professora?

B: com certeza com certeza porque agora eu tô começando a ensiná inglês né? eu disse que eu tô começando porque eu comecei o ano passado meus alunos ainda são pequenininhos mas eu *pretendo fazer com eles o que ele fazia comigo: eu já levo pra lá eu já levo meu próprio aparelhinho de som boto meu CD com músicas em inglês*

No plano da intencionalidade, a professora expressa sua intenção de agir como seu professor, prescrevendo sua ação: *pretendo fazer com eles o que ele fazia comigo*. Em outro momento, Beatriz reforça essa (auto)prescrição a partir da sua avaliação do trabalho de outra professora sua:

B: a professora Z essa professora eu gostava muito dela mesmo *porque ela fazia com a gente como eu faço com os meus alunos hoje entende?* quando ela corrigia é: ela separava no dia que ela ia corrigir a gramática ela corrigia a gramática mas no dia que ela ia corrigir a redação o que a GENTE escreveu então ela ficava só naquilo mesmo corrigia a redação a iDEIA que a gente tinha

Essa prescrição do agir docente que Beatriz estabelece a partir da avaliação do agir de seus professores corrobora a reflexão de Mazzillo (2004), que, ancorando-se nas contribuições do Círculo de Bakhtin, aponta que o professor se constitui como tal a partir do outro. Em outras palavras, ao entrar em contato com diferentes formas de agir docente, o professor avalia as condutas do outro e, ao mesmo tempo, avalia suas próprias condutas. Interessante aqui observar que a professora traz, em seu discurso, avaliações do tempo em que era aluna para expressar motivos e intenções relacionados ao seu agir docente.

Assim como as experiências com os professores de língua da educação básica, a vivência como aluna da graduação também faz Beatriz se (re)posicionar em relação ao seu agir docente a partir do que estuda e discute em sala de aula. Vejamos como ela avalia seu trabalho antes e depois da disciplina de Metodologia do Ensino de Línguas. Aqui, Beatriz se refere às questões de planejamento:

B: sabe? aí por isso que pra mim foi muito importante essa aula de metodologia que eu tive aqui a professora *me ensinou muito a me organizar sabe? me organizar mesmo* então já o ano passado teve uma das escolas que eu ensinava que me chamou atenção a diretora disse que me chamou atenção que notou ela notou os alunos também notaram que eu tava muito desorganizada que chegava na sala de aulas às vezes assim e *ficava procurando no livro qual foi a página que eu parei...*

B: [hoje] já vô pra sala de aula *com mais segurança* sabendo o que é que eu vou fazer o que é que eu vou ensinar *não vou perder tempo como eu perdia*

---

<sup>37</sup> P refere-se à pesquisadora. Trechos em itálico indicam ênfase nossa para a análise.

tempo antes *não vou ficar demonstrar insegurança na frente dos alunos* ficar meio perdida como eu fiquei o ano passado reconheço que fiquei eu acho que *valeu demais essa aula de metodologia*

A professora estabelece um antes x hoje e continua a avaliar a questão do plano de aula/planejamento, considerando suas experiências na universidade:

P: então pra pra planejar suas aulas e pra planejar esse fazer esse plano anual você não leva em conta não existe projeto político pedagógico na escola ou o que os parâmetros curriculares estabelecem? não existe essa ligação com os documentos oficiais?

B: não eles mandam fazer o planejamento só pra apresentar lá CASO aconteça alguma fiscalização

P: hã

B: aí a gente tem que tá com aquele planejamento que com certeza eles nem olham eles dão passam aquele visto né?

P: e você entrega isso no início do ano? o que vai ver durante o ano?

B: exatamente entrego porque só porque eles tem que entregar mesmo

P: mas você faz assim digamos da sua cabeça?

B: *agora* eu faço

P: existe uma orientação da coordenação não?

B: não

P: você faz do jeito que você acha que deve ser feito e entrega na escola?

B: exatamente é todos nós professores fazemos assim a gente faz em casa às vezes a gente faz ali na frente deles entrega e pronto mas assim por um lado pra mim é até é até melhor porque eu to fazendo isso *mas antigamente era engraçado eu fazia eu NÃO fazia eu não entregava planejamento não porque eu não planejava...agora* hoje em dia *eu faço planejamento porque eu sinto realmente necessidade de fazer* entendeu? é um *compromisso comigo mesma* entendeu?

A professora se apropria de um artefato (MACHADO, 2007), o plano, ao entender que ele é útil e relevante para a realização da sua tarefa. Essa experiência está vinculada à vivência como aluna da graduação. No plano motivacional, predominam as dimensões individuais no discurso da professora - a professora Beatriz diz “(que) não entregava o planejamento porque não planejava”; “eu faço... porque eu sinto necessidade de fazer” -, indicando uma possível interpretação do trabalho docente como algo individual, já que Beatriz parece agir sozinha sem apoio de uma direção, coordenação ou outros colegas da escola.

Nesse último excerto, observamos, ainda, que a professora, em seu agir, não considera prescrições como leis e regulamentos educacionais. Descobrimos, em outro momento da entrevista, que a diretora da escola age como instância prescritora do agir docente, limitando-o e até impedindo que a professora tome suas próprias decisões e aja. Vejamos:

B: mas *a gente não pode reprovar* então eu fico assim tem aluno que não sabe assim uma vez no ano passado uma aluna foi reprovada no vestibular e quando eu cheguei na sala de aula ela saiu aí eu disse “chama aí fulana pra assistir a aula” aí os meninos disseram “não ela disse que vai le matar professores porque ela ZERou em espanhol”.... a diretora chegou pra mim e disse “*você*

*tem que dar você tá dando muita interpretação de texto você tem que dar o conteúdo do vestibular”*

B: aí eu peguei o conteúdo do vestibular e dei tudinho os adjetivos é: pronomes verbos advérbios tudo né ? no vestibular não caiu nada disso caiu somente texto interpretação de texto

P: então a orientação seria o que o vestibular tá assim você segue o que o vestibular pede nessas turmas de ensino Médio?

B: é eu tô seguindo né? *contra a vontade*

Vemos o conflito que emerge da prescrição da diretora que estabelece o “conteúdo do vestibular” – entendido como uma lista de tópicos gramaticais: “adjetivos, pronomes, advérbios” - como o que deve ser ensinado nas aulas de língua e da interpretação da professora que entende que seu trabalho deve envolver interpretação de texto. O conflito fica explícito no final do excerto quando a professora diz que “segue o assunto do vestibular contra sua vontade”.

Ligada a essa questão merece destaque a dificuldade que Beatriz parece ter de definir qual o papel do professor de língua estrangeira na escola. Diz a professora:

B: olhe é difícil falar assim do papel do professor de língua estrangeira né? eu/eu /eu tenho mais facilidade pra falar assim do professor de uma forma geral né? mas vamo falar do de língua estrangeira mesmo vamo ver o que é qu’eu deixa eu ver

P: não mas qual é a sua ideia do professor em geral?

B: em geral pronto em geral ele: ... *o papel dele é educar no sentido geral é educar não só na matéria dele* pode ser ciências geografia história inglês qualquer uma educar pra vida educar o/o aluno para que ele adquira não somente é: ... a se desenvolver intelectualmente mas também emocionalmente sabe?

Beatriz define o papel do professor em geral, alinhando-se ao discurso do educador (em oposição ao professor): aquele que não se preocupa apenas com sua matéria, mas com a formação do indivíduo para a vida. Essa dificuldade de definir esse papel parece estar atrelada à forma como a língua estrangeira é tratada na escola onde ela trabalha. Como vimos, há uma discordância entre docente e direção sobre o objetivo da aula de espanhol, além de haver outras prescrições impostas pela direção, também limitadoras do agir docente e que afetam a maneira como a disciplina é vista na escola e como a professora entende seu trabalho. Ouçamos a professora:

B: eu eu observo que *eles colocam o espanhol como uma ferramenta a mais pra eles competirem com as outras escolas* “olha fulana também tem então eu tenho que ter porque os alunos daquela escola eles fize/ pelo vestibular eles optaram por espanhol então alguns alunos quiseram vir pra cá mas como a gente não tem espanhol eles foram pra outra que tem espanhol no primeiro vestibular eles já escolheram espanhol então a gente tem que ter espanhol aqui

também” mas eles num tão muito aí não sabe? inclusive eu fico *eu me sinto MUITO ressentida porque a diretora me disse que eu não podia reprovar em espanhol sabe?* então eu fico assim muito tocada “por que não? não é uma matéria como outra qualquer?” aí eu pedi pra elas eu disse “olhe por favor nunca diga isso ao aluno não porque vocês dizem isso ao aluno aí o aluno não ta nem aí o aluno não vai reprovar mesmo aí vai bagunçar o tempo todo na sala de aula “porque o espanhol não reprova” ta entendendo?

No plano das capacidades, Beatriz, novamente, faz menção à sua insegurança em relação ao domínio da língua inglesa, justificando-a através da noção de que só se aprende inglês em escolas de idiomas (que a professora chama de “cursinhos de inglês”). É interessante observar como a professora tenta superar essa dificuldade. Ela diz que “checa no computador” as pronúncias e canta várias vezes a música. Vejamos:

B: tô gostando muito tô gostando muito ainda *me sinto um pouco insegura* na hora de algumas pronúncias né? porque é como eu disse *eu nunca eu nunca cursei nenhu:m nenhuma instituição assim eu nunca fiz cursinho de inglês* e tudo às vezes eu digo assim alguma coisa assim *aí em casa eu checo no computador e depois eu/eu é: eu falo lá já com mais segurança* quando vou cantá uma música eu escuto várias vezes

Voltando às prescrições no trabalho de Beatriz, a professora, embora apresente a direção como a instância que prescreve o seu trabalho, inclusive escolhendo o livro didático, acena para uma possibilidade de agir e não apenas executar as prescrições, ao falar sobre quem define o que deve ser ensinado:

B: a escola e um pouquinho eu *de vez em quando eu fujo e faço do meu jeito né? o livro tem que ser seguido*

P: certo e quem é que escolhe esse livro?

B: a direção da escola

P: você não não opinou?

B: não porque o livro ele vem integrado é um livro integrado então já vem com todas as matérias

P: ah ta então você não tem como escolher esse livro?

B: *é mas assim esse livro ele se acaba rápido sabe? aí quando acabar aí eu já vou entrar com a minha proposta entendeu?*

P: ah entendi

B: aí eu vou trazer material de casa que eu tenho

A professora reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesma, a partir das que recebe da direção da escola e da forma como entende e avalia seu trabalho e da avaliação que outros (direção, por exemplo) têm do seu trabalho. É possível verificar quão conflituosa (MACHADO, 2007) é a atividade docente se consideramos que a professora precisa fazer escolhas que partem de posições contraditórias: de um lado, há a expectativa e prescrição da direção e, do outro, o que a professora entende que deve ser feito em sala de aula.

Ligada a essa possibilidade de tomar decisões e agir diante dos conflitos em interação com outros presentes no trabalho educacional, aparece, na voz da professora, algo interessante: a noção de que o trabalho é fonte de aprendizado (MACHADO, 2007). Observemos os excertos seguintes:

B: mas de qualquer forma a gente vai aprendendo a vida é um aprendizado dentro da sala de aula *a gente aprende MUITO* mais do que fora eu acho assim *eu aprendi tanto com os meus alunos que: eu até mudei o meu comportamento com as minhas filhas em casa*

B: *é muDEI o comportamento com elas porque (...)* “nossa eu aguento tanta coisa aqui dos alunos ... e das minhas filhas eu não quero aguentar nada não peraí eu vou aguentá-las também porque elas também são crianças tão na mesma idade dos alunos tem os mesmos problemas as/as /as mesmas sei lá por aí os mesmos os mesmos sonhos as mesmas frustrações então eu vou começá a conhecer mais as minhas filhas também porque essas minhas filhas elas também são minhas alunas” né? e são também alunas de outros professores

Beatriz afirma que o que aprendeu no trabalho foi tão importante que mudou a forma como ela, em casa, lida com as próprias filhas, indicando que não apenas o professor interfere no trabalho, mas o trabalho modifica/transforma o professor.

Para finalizar a nossa análise, gostaríamos de comentar sobre o potencial dos procedimentos que envolvem a autoconfrontação do professor com seu trabalho. Na entrevista pós-tarefa que realizamos, a professora, logo após a aula, ateu-se à descrição e justificativa de suas ações. No entanto, ao se afastar temporalmente da aula para fazer seu comentário escrito (novo momento de autoconfrontação), outros aspectos apareceram na sua interpretação/avaliação sobre seu agir.

Ao confrontar-se com sua aula filmada (trabalho realizado), a professora avaliou sua aula a partir de questões que lhe chamaram a atenção, tematizando conteúdos que não haviam aparecido nas entrevistas e fazendo conexões com situações vividas após a entrevista/gravação da aula, referindo-se, por exemplo, aos pais de alunos da escola. Beatriz avaliou sua aula como chata e longa, mas também refletiu sobre sua atuação profissional, sobre seu papel enquanto professora, o que demonstra a relevância desses instrumentos para a análise do trabalho do professor, visto que podem trazer à luz aspectos, muitas vezes, não analisados.

## 5 Considerações finais

Considerando o objetivo da nossa pesquisa, - investigar as representações de uma professora de língua estrangeira, aluna de um curso de Graduação, sobre seu próprio agir, recorrendo a noções da Ergonomia e Clínica da Atividade, e utilizando categorias da Semântica do Agir para a análise -, pudemos observar a multiplicidade de variáveis que interferem e dimensões que constituem o agir docente e corroborar a noção de complexidade do trabalho educacional.

Observamos, na voz da professora entrevistada, como são apresentadas as dimensões motivacionais, intencionais e das capacidades para seu agir, sendo enfatizados, em sua representação, motivos, intenções e capacidades construídos a partir das experiências da docente como aluna de línguas estrangeiras na escola e na graduação. Mais uma vez, como já sinalizamos em outro trabalho (PÉREZ, 2014), apontamos para a importância das experiências vivenciadas na Graduação como caminho para a (re)significação de representações docentes construídas já desde a escola. Como vimos nesse trabalho, a professora pauta suas ações em representações construídas enquanto aluna e mostra o papel da graduação, por exemplo, na apropriação de um artefato, o plano.

Embora Beatriz indique a ausência de textos prescritivos oficiais no contexto escolar em que atua – por exemplo, não há menção a documentos oficiais da educação nem escolares no planejamento e definição do trabalho educacional – observamos que a direção da escola emerge como prescritora do trabalho docente, definindo tarefas para serem cumpridas pela professora em sala de aula e, muitas vezes, impedindo que a professora aja. Isso demonstra a dimensão conflituosa (MACHADO, 2007) do trabalho real do professor.

Cabe-nos ainda comentar sobre o potencial de desenvolvimento presente no trabalho docente: a professora indica em seu discurso que o trabalho é fonte de aprendizado e que a modificação/transformação propiciada pelas experiências de trabalho se estende para sua vida fora da sala de aula. Beatriz menciona que, ao lidar com seus alunos, passou a entender mais suas filhas e a tratá-las de forma diferente.

Por fim, ressaltamos a importância da utilização de dispositivos como a Instrução ao Sósia na identificação de aspectos relacionados à atividade docente - que, por vezes, não são investigados – e no possível desencadeamento de um (re)pensar crítico e (re)posicionamento sobre o agir docente pelo professor. Como indicamos, a professora, em seu comentário escrito – etapa da instrução ao sósia –, descreveu e refletiu sobre aspectos não tematizados em suas entrevistas pré- e pós-tarefa. Além desses aspectos, chamou-nos a atenção o fato de a filmagem em sala de aula ter tido repercussões positivas posteriores no trabalho da professora, o que Beatriz registrou em seu comentário escrito, ao relatar sua aula seguinte à aula gravada:

Que diferença, na aula de hoje eles se soltaram mais e bagunçaram menos que de costume. É como se a experiência de terem sido filmados os fez refletir um pouco sobre seu comportamento (eu também o fiz) na sala de aula. Aliás, passamos a maior parte do tempo falando sobre a experiência... e chegamos a alguns acordos que servirão muito para nós: eu gritaria menos e eles prestariam mais atenção e quando alguém quisesse falar os outros teriam que ouvi-lo esperar sua vez. Sempre pedi que fizessemos assim, mas não sei porquê só agora entramos em acordo. Tomara que continue assim.

Finalizamos, assim, indicando não apenas a importância das pesquisas sobre o trabalho docente privilegiarem a representação/interpretação do professor sobre seu próprio trabalho, mas também da necessidade/possibilidade de considerarmos o impacto dos procedimentos das pesquisas e instrumentos utilizados sobre o trabalho e agir docente.

## Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, pp. 131-163.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

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

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, 271-296.

MACHADO, Anna Rachel. (org.) **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

\_\_\_\_\_; LOUSADA, Eliane ; ABREU-TARDELI, Lília Santos; TOGNATO, Maria Isabel; BARALDI, Glaucimara . Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópio** (UNISINOS), São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 89-95, 2004.

MAZZILLO, Tânia Maria. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 297-324.

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

PÉREZ, Mariana. A prescrição no trabalho docente: a voz do professor desvelando práticas e recriando ações. In: MEDRADO, Betânia; PÉREZ, Mariana (orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva sociodiscursiva**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, pp. 233-251.

\_\_\_\_\_. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do ISD**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

Recebido em 30/08/2015

Aceito em 05/01/2016