



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CAMPUS III GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NA VOZ DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: UM LIAME ENTRE O
TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO**

ELAINE CRISTINA GALVÃO DE ALBUQUERQUE

**GUARABIRA – PB
FEVEREIRO/2014**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CAMPUS III GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**Linha de Pesquisa
LINGUÍSTICA APLICADA**

**REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NA VOZ DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA: UM LIAME ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O
REALIZADO**

ELAINE CRISTINA GALVÃO DE ALBUQUERQUE

**GUARABIRA – PB
FEVEREIRO/2014**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL
DE GUARABIRA/UEPB

A345r Albuquerque, Elaine Cristina Galvão de

Reflexões sobre o agir docente na voz de uma professora de uma professora de língua inglesa: [manuscrito]: um liame entre trabalho prescrito e o realizado / Elaine Cristina Galvão de Albuquerque- 2014.

39p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades. 2014

“Orientação Prof. Luiz Henrique Santos de Andrade. Departamento de Letras”.

1. Interacionismo sociodiscursivo 2. Ergonomia do Trabalho 3. Semântica do agir I. Título.

21..ed. CDD 453

ELAINE CRISTINA GALVÃO DE ALBUQUERQUE

**REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NA VOZ DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: UM LIAME ENTRE O
TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus III Guarabira, na forma de Artigo Científico e como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Luiz Henrique Santos de Andrade

GUARABIRA – PB

FEVEREIRO

ELAINE CRISTINA GALVÃO DE ALBUQUERQUE

**REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NA VOZ DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: UM LIAME ENTRE O
TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO**

BANCA EXAMINADORA

Luiz Henrique Santos de Andrade.

Ms. Luiz Henrique Santos de Andrade

Professor do Departamento Letras da UEPB – Campus III

(PRESIDENTE – ORIENTADOR)

Luana Anastácia Santos de Lima

Ms. Luana Anastácia Santos de Lima

Professora do Departamento Letras da UEPB – Campus III

1º Examinador

Fernanda Barboza de Lima.

Ms. Fernanda Barboza de Lima

Professora do Departamento Letras da UEPB – Campus III

2º Examinador

APROVADO EM 25/02/2014

GUARABIRA – PB

NOVEMBRO/2014

**Aos meus pais Antônio e Severina, a minha filha
Maria Yasmin, a meu esposo e todo corpo
docente dessa instituição de ensino pelo apoio
dado por todo esse tempo.**

AGRADEÇO

Em primeiro lugar a Deus, por todos os momentos nesta caminhada, ter me dado força e coragem para não desistir, pois muitas vezes tive vontade realmente de jogar tudo para o alto, mas ele estava sempre presente, guiando-me e protegendo-me.

Aos professores da Universidade responsáveis por parte significativa de minha formação acadêmica: como Luiz Henrique, Flávio, Moraliza Rios, André Pedro, Luana Lima, Haroldo Queiroz, dentre outros, que de uma forma ou outra me ajudou bastante.

À minha mãe Severina Galvão e a meu pai Antônio Fausto, por terem me ensinado em toda à minha vida ser o que sou hoje e acima de tudo por em todos os momentos estarem juntos ao meu lado.

Ao meu esposo Noé Felipe por ter em todos os momentos me ajudado e ter entendido à minha ausência por muitas vezes, em que tive que sair e deixar à minha filha com ele.

Aos meus irmãos Edgley e Eduardo, à minha tia Dalzira, a minha vó Ida por estarem sempre confiando no meu desempenho e dedicação aos estudos e ajudando, quando necessário.

Uma das maravilhas que Deus me concedeu nessa época, foi à minha filha Maria Yasmim, que desde da barriga todos os dias estava comigo nessa instituição e que me acompanhou em todos os momentos.

Aos meus amigos (as) que sempre me ajudaram em meus trabalhos, de todo coração, que hoje para mim são irmãos: Rosivaldo, Juciana, Joyce, Luana Joyce, Ewerton, Raquel, William, Geovane e todos os alunos que fizeram parte da turma 2008.2.

A todos os funcionários da UEPB em geral pela assistência prestada.

Agradecer em especial aos membros da banca examinadora como professor Luiz Henrique, a professora Luana Lima e a professora Fernanda Barboza pelo árduo trabalho de orientação, pelas contribuições para aprimorar esta monografia.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo geral apresentar a abordagem do Interacionismo sociodiscursivo para a análise do agir de uma professora da língua inglesa. Para tanto, exporemos, primeiramente, a definição do que é o interacionismo sociodiscursivo dentro do quadro mais amplo do interacionismo social, apontando seus eixos de pesquisa, em seguida, o que é a Clínica da atividade, em especial, à luz dos conceitos oriundos das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; FAITA, 2002; 2004). Adotamos a autoconfrontação simples, como uma das técnicas de se coletar dados para analisarmos o trabalho, dessa forma, constituindo nosso corpus, de investigação. Em seguida, apresentaremos o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008), dentro do quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos, abrangendo desde o contexto de produção textual até a análise de unidades linguísticas menores, visando mostrar a importância do agir docente, enquanto protagonista da sua própria ação. A pesquisa foi realizada com uma professora que atua na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Antônio de Aquino, situada no município de Mulungu, no agreste da Paraíba.

Palavras chaves: interacionismo sociodiscursivo; ergonomia do trabalho; semântica do agir.

ABSTRACT

This paper aims to present the Sociodiscursive Interactionism for the analysis of the act of an English teacher. Firstly, we will expose the definition of the sociodiscursive interactionism within the broader framework of social interactionism, pointing out the fields of research, after that, what the Activity Clinic is, particularly, in face of the concepts derived from The Work Sciences (AMIGUES, 2004; FAITA, 2002; 2004). We adopted a simple self-confrontation, as one of the techniques to collect the data which constitutes the corpus of this investigation. Then, we will present the model of textual analysis proposed by Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008), within the theoretical and methodological framework of the Sociodiscursive Interactionism for the analysis of texts, which involves from the context of textual production to the analysis of smaller linguistic units, order to show the importance of the teaching act as protagonist of his own action. This research was carried out with a teacher who works at State School of Elementary and Secondary Education Major Antonio Aquinas, it is situated in Mulungu City, in the state of Paraíba.

Key words: Sociodiscursive Interactionism; work ergonomics; action semantics.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	11
2	Interacionismo Sociodiscursivo: origem e pressupostos teóricos.....	12
3	O trabalho como agir.....	13
4	Algumas contribuições das ciências do trabalho para a análise do trabalho do docente.....	14
5	As dimensões da semântica do agir.....	20
6	Os instrumentos utilizados para a análise do trabalho do professor.....	23
7	Considerações finais.....	33
8	Referência	
9	Apêndice	

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta alguns resultados de uma pesquisa, cujo objetivo principal consistiu em verificar como uma docente de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio representa seu agir docente. A base teórica é constituída por algumas perspectivas, tais como: o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), os estudos da Ergonomia do trabalho e algumas categorias da Semântica do Agir. Os dados consistem nos comentários da própria professora sobre seu agir no momento de seu trabalho. A prática do trabalho real de um professor é algo muito dinâmico e complexo. O trabalho docente é uma das atividades mais antigas da humanidade, infelizmente, ainda pouco explorada, mesmo, após o surgimento da instituição escolar, que veio oficializar e normatizar essa atividade inerente ao ser humano que é ensinar/aprender. (ANDRADE; BASTOS, 2011)

O ISD se inscreve num quadro epistemológico no qual são tratados alguns princípios advindos de algumas correntes da filosofia e das ciências humanas, o qual se pauta na concepção de que o indivíduo não é, apenas, dotado de propriedades físicas e psíquicas, mas é um ser o qual sofre modificações e se desenvolve numa rede de socialização com valores construídos e mobilizados histórico culturalmente. Para Bronckart (1999), a importância da convergência de tais disciplinas na orientação dos pressupostos basilares do ISD está no tratamento das condutas humanas inseridas em um “[...] processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (*op.cit.* p.21). De acordo com as teses deste movimento, o ISD defende que os processos de construção social e cultural e os processos de construção da pessoa são duas vertentes indissociáveis de um mesmo processo de desenvolvimento humano. A especificidade do projeto do ISD prende-se com o papel central atribuído à linguagem: a investigação desenvolvida neste quadro pretende demonstrar, por um lado, o papel decisivo da língua na constituição do pensamento consciente e, por outro, o papel que assume a prática de linguagem no desenvolvimento posterior das pessoas, nas dimensões epistêmicas e praxiológicas desse mesmo desenvolvimento.

Por sua vez, o ISD pretende realizar apenas uma parte do projeto do interacionismo social. Ele visa mostrar o papel fundador da linguagem e, sobretudo, do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2008).

Sabendo da importância do trabalho do professor em sala de aula, recorreremos a um panorama mais complexo sobre o seu agir docente. Diante deste contexto nossa pesquisa

estará fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, através de uma autoconfrontação simples realizada com uma professora da língua Inglesa, objetivando, dessa forma, analisar seu discurso enquanto profissional, além de utilizar os conceitos do trabalho prescrito, real e realizado e utilizando pequenas marcas linguísticas com base nas categorias da semântica do agir.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ORIGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ISD, abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores, desde 1980, encontra-se em (re) construção e aprofundamento constantes e profícuos. E, segundo seu idealizador, inscreve-se no interacionismo social, constituindo-se, ao mesmo tempo, como variante e um prolongamento desse movimento (BRONCKART, 2006).

O ISD compreende os fatos da linguagem como vestígios de condutas humanas, socialmente contextualizada e acredita no caráter dialético do desenvolvimento das atividades e do psiquismo humano. Por isso, dentre outros aspectos, investiga o papel exercido pelos instrumentos, pela linguagem e pela cooperação social na construção da consciência, considerando a articulação entre as representações coletivas, sociais e individuais na análise das estruturas e dos modos de funcionamento social.

Segundo Bronckart (2006), o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

Para uma concepção ampliada do desenvolvimento humano e de suas características comportamentais inerentes, o ISD propõe um olhar investigativo que ultrapasse as dimensões anteriormente exploradas pelas correntes comportamentalistas (condicionantes do comportamento) e cognitivista (propriedades neurobiológicas), a este respeito, Bronckart (2006) advoga que:

No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos - discursos) são instrumentos principais do desenvolvimentos humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

Segundo o raciocínio do ISD, as ações humanas são construídas e reconstruídas enquanto resultado direto de um processo de socialização, intermediado pelos instrumentos semióticos. Assim, temos que ensinar é agir, ou seja, é interferir no percurso educacional do outro, influenciar de alguma forma, aprender lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, interativa e cognitiva. Dessa forma, é importante lembrar que todo agir humano resulta em alguma formação ou discussão, seja de um trabalho realizado ou de uma interpretação de um texto.

3 O TRABALHO COMO AGIR

Ensinar é, igualmente, apropriar-se de instrumentos que mediam as nossas ações em sala de aula, tais como projetos pedagógicos, planos de curso e de aula, livros didáticos, regimentos escolares etc. Como atividade dialógica e dinâmica, o agir, pautado em razões, intenções e recursos, confere à atividade de ensino o valor de trabalho.

O trabalho é um processo, não só porque suas práticas variam de uma situação a outra, mas, também, porque seu sentido varia ao longo do tempo e de uma sociedade a outra, acompanhando o ano referente. Além disso, ao codificar esta realidade, as Ciências Humanas e sociais pré-determinaram aquilo que poderia ser pensado e a maneira de se pensar.

Segundo Friedmann e Naville (1962) o trabalho não é uma característica humana, mas o traço fundamental de toda a sociedade, o elemento que “ordena” as sociedades. O trabalho pode ser analisado de várias maneiras: entre essas, a partir de dados concretos, vistos sob o prisma de categorias ou conceitos definidos, *a priori*, que presumidamente englobariam todas as realidades concretas. O trabalho é algo diverso de práticas segundo as sociedades, como exemplo: o trabalho nas sociedades industriais, por exemplo, que se desenvolve num “meio técnico” que se opõe ao “meio natural”, quer dizer: o trabalho é algo responsável pelas máquinas e o que resta é fragmento e parcelado, devido à forte divisão do trabalho.

Essa compreensão do agir humano resultou em uma ampliação do quadro metodológico do ISD (BRONCKART, 1999) que inicialmente, se constituía por um nível de análise de base organizacional e enunciativa ao incorporar uma análise de textos de base mais interpretativista do trabalho docente. Desse modo, observadores e pesquisadores ao interpretar o agir desses sujeitos em seu trabalho, a eles atribuem motivos, intenções e capacidades para realizar as

ações programadas. Segundo a proposta de Bronckart e Machado (2004), podemos denominá-los atores ou protagonistas do agir.

Com o objetivo de compreender o comportamento de um professor em sala de aula, o seu próprio trabalho, tentaremos identificar quais os tipos de trabalho (prescrito, real ou realizado) que sobressaem no discurso de uma professora de inglês, a respeito da avaliação que ela faz do seu agir.

Ao começarmos com a pesquisa, na coleta do *corpus* para nossa investigação, alguns questionamentos foram surgindo ao longo deste trabalho. Estes foram analisados e serão utilizados como fio condutor para as nossas reflexões.

4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DO DOCENTE

Machado (2007) identifica certa dificuldade em encontrar uma conceitualização que englobe todas as formas de configuração do agir humano, sendo notável esse problema tanto nas ciências humanas como nas ciências do trabalho. Em pleno século XXI, não dá mais para dar conta da diversidade e pluralidade das novas formas de trabalho, encontrados na sociedade. O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001) traz vários significados para o vocábulo trabalho, como: “trabalho como esforço físico, como conjunto de atividades que o homem exerce para determinado fim, como atividade profissional remunerada ou assalariada, como ação de executar uma tarefa” e assim, por diante (apud MACHADO, *op.cit*).

Várias acepções podem ser observadas na palavra trabalho, por exemplo, nas Escrituras Sagradas, o sentido atribuído ao trabalho possuía uma conotação negativa, uma vez que, seria o agir humano sobre a natureza, como resultado do pecado de Adão e Eva, ou seja, o trabalho seria uma pena imposta por Deus aos homens. Com surgimento da reforma e da ética protestante, o trabalho recebe uma valorização positiva, pois o bom cristão deveria participar ativamente da realidade social e econômica, para glória de Deus.

Desde séculos passados, até o século XXI, podemos observar que o trabalho está associado à dor e ao sofrimento, por exemplo, no começo do século XVI, o termo trabalho aparece nas línguas românticas, derivando-se *tripalium* instrumento romano de tortura usado para punir os escravos.

Ainda segundo Machado (2007), para Engels e Max, no século XIX, o “verdadeiro trabalho” se caracterizaria como aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades, ou seja, o trabalhador detém o conhecimento de todas as etapas do trabalho desde o início até o final, ele possui consciência do todo.

Segundo Bronckart (2006), a emergência da problemática do trabalho educacional foi, em primeiro lugar, resultado da evolução “natural” dos trabalhos de didática das disciplinas, principalmente da didática das línguas; em segundo lugar, foi resultado do encontro, relativamente recente, do campo da didática das disciplinas escolares com a da Ergonomia ou a da análise do trabalho.

O interesse pelo trabalho do professor vem desde muitos anos atrás, já que, a história da educação mostra que, desde o último quarto do século XIX, a instauração das escolas públicas é obrigatória em todos os países. Os sistemas de ensino têm sido frequentemente, objeto de movimentos de reforma e/ou de renovação mais ou menos importantes. A constância desses movimentos pode ser explicada pela necessidade que a escola tem de se adaptar permanentemente, considerando, de um lado, as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e, de outro, os novos conhecimentos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico.

Durante mais ou menos um século, essa adaptação constituiu em uma aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional: por exemplo, a aplicação das teorias do desenvolvimento psicológico (especialmente a teoria dos estágios de Piaget) levou a se considerarem as capacidades cognitivas e comportamentais efetivas dos alunos; ou, ainda, no que se refere aos ensinamentos das línguas, a aplicação das teorias e métodos da Linguística Estrutural trouxe uma modificação mais ou menos radical dos conceitos e da organização das gramáticas.

Segundo Bronckart (2006), as didáticas das disciplinas escolares constituíram-se nos anos 60/70 para enfrentar esses dois problemas e, conseqüentemente, caracterizam-se pelo desenvolvimento de um triplo trabalho: (i) análise do estado de ensino de uma determinada matéria (suas finalidades, sua história, sua organização, as características de seus professores e de seus alunos e etc.); (ii) a análise aprofundada dos aportes das disciplinas científicas de referências, (iii) trabalho de pesquisa e de intervenção que visam melhorar o estado de ensino, com introdução de conceitos e métodos oriundos do campo científico mais que são sempre

objeto de uma transposição, isto é, de uma adaptação, levando-se em conta o que parece ser possível fazer em uma determinada situação.

Essa reorientação da didática foi reforçada pelos aportes dos trabalhos da ergonomia francesa europeia e de uma corrente mais recente que é dela derivada, a chamada análise do trabalho. Houve na França, diferentemente das outras pesquisas sobre o trabalho de uma forma geral, que visavam em melhorar os processos, duas correntes que merecem destaque: a Ergonomia e a Clínica da atividade.

Como relata Machado (2007), alguns pesquisadores na França começam a não aceitar mais as teorias e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos na qual o indivíduo precisava se adaptar ao trabalho. A Ergonomia de vertente francesa surge como uma forma de melhoria das condições de trabalho para esses indivíduos e se constituem na análise da atividade humana em situação de trabalho, levando em conta o funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social do trabalhador, ou seja, todos os aspectos que constituem o caráter multidimensional do trabalho.

Taylor (1965, *apud* MACHADO, 2007), no século XX, preconizava uma ciência do trabalho concebida como conjunto de procedimentos para a análise minuciosa das tarefas desenvolvidas pelos trabalhadores, ou seja, caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência em nível operacional. Com o fordism¹o, observamos um trabalhador cada vez mais especializado, dividido em vários postos de trabalho, que vai agregando partes ao produto, ate chegar ao produto final.

Além disso, a organização ²*taylorista* do trabalho também provocou emergência de processos de formação fundamentados na análise das características dos postos de trabalho, com o objetivo de fornecer aos indivíduos as qualificações requeridas para esses postos (BRONCKART, 2008).

¹ Fordismo é uma ciência aplicada sobretudo na indústria automobilística norte-americana, consistia em se constituir uma cadeia produtiva, na qual trabalhadores especializadas, divididas em vários postos de trabalho, iam agregando partes ao produto, até se chegar ao produto final, em uma divisão extrema das tarefas. (BRONCKART, 2008)

² Taylorismo é uma ciência do trabalho, concebida como um conjunto de procedimentos e de técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser dispendido, visando o controle total de sua execução, a uma maior produtividade e a maiores lucros. (BRONCKART, 2008)

Para Gilbert & Bruno (2004, *apud* BRONCKART & MACHADO; 2004) a noção de trabalho é, no mínimo, uma noção ambígua, se a julgarem por aquilo que ela designa, ou por aquilo que ela exclui: ainda que tenha existido em qualquer sociedade, a maneira pela qual o trabalho é definido e julgado varia consideravelmente de uma sociedade para outra. Do ponto de vista do antropólogo Chamoux (1994), apresenta uma noção de trabalho que é universal, uma vez que algumas sociedades não utilizam ou a reservam para certas atividades penosas e, mesmo, para as atividades que exigem um saber fazer técnico, o uso de ferramentas. Em outras sociedades, a noção de trabalho designa não somente as atividades que exigem esforço, mas também à obra, como algumas ainda englobam além da variabilidade das realidades. A noção de trabalho também se opõe a diversas formas de atividades.

A palavra trabalho é adotada de várias maneiras e sentidos, para Tripier (1991), o encaminhamento feito, o itinerário percorrido, a identidade profissional construída, a experiência adquirida, tem um valor explicativo concorrente e tão legítimo como aquele atribuído ao conceito de situação de trabalho. Enfim, o trabalho é algo multidimensional.

Bronckart (2004; 2006) ressalta que só recentemente o trabalho do professor passa a ser tratado como um *verdadeiro trabalho*, uma vez que o trabalho de ordem intelectual torna-se objeto legítimo de investigação. Assim sendo, os aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais precisam ser considerados quando passamos para uma análise numa perspectiva mais holística.

Taylor (1910/ 1927, *apud* BRONCKART, 2008) foi o fundador de uma “ciência do trabalho” totalmente articulada com o primeiro dos pontos de vista mencionados, em que seus princípios foram um pouco menos brutais e, até a metade do século XX, foi o quadro de referência da organização do trabalho industrial. Além disso, a organização *taylorista* do trabalho também provocou emergência de processos de formação fundamentados na análise das características dos postos de trabalho, com o objetivo de fornecer aos indivíduos as qualificações requeridas para esses postos.

De modo geral, pode-se considerar que a *Ergonomia*, como disciplina, constitui-se em reação ou até mesmo em oposição ao taylorismo. Oficialmente fundada por Murrell, em 1949 ela se inscrevesse como uma extensão dos trabalhos anteriores centrados na saúde ou na segurança dos trabalhadores (com o objetivo de atenuar os malefícios da industrialização), logo ela se caracterizou, mais ou menos radicalmente, de acordo com os contextos epistemológicos e culturais, substituindo a finalidade de adaptação do homem a seu trabalho

pela adaptação do trabalho e de suas condições às propriedades globais dos operadores humanos. (BRONCKART, 2008)

Relata Bronckart (2008) que a Ergonomia é a atividade dos trabalhadores o seu fazer e o seu vivido desse fazer, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e da mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizam suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu agir vivido.

As origens científicas da ergonomia devem ser procuradas, segundo Wisner (1995), na fisiologia e até mesmo na física. Na sua “aula inaugural”, pronunciada em 1966, Wisner (1995) mostra que a reflexão sobre o trabalho do homem é, de um lado, antiga e, de outro, que ela foi elaborada no cenário da física, antes de se inscrever dentro de um cenário fisiológico. A ergonomia carrega a marca de suas origens sociais, há duas correntes: a corrente americana, que considera a ergonomia como “a utilização das ciências para melhorar as condições do trabalho humano” e a corrente europeia, que considera a ergonomia como “o estudo específico do trabalho humano, visando sua melhoria”. Enfim, a ergonomia carrega a marca das instituições e dos atores que a defendem ou que ela se opõe.

A ergonomia europeia, que nos limitaremos à ergonomia de língua francesa, é um campo de práticas diversificadas. Da Ergonomia, dois conceitos importantes são explorados em nosso estudo para a análise do trabalho: o conceito de trabalho prescrito e o de trabalho real. A prescrição envolve, no caso da análise do trabalho do professor, todo tipo de trabalho prescrito, onde se constitui como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior a sua realização, que se origina de instâncias externas. O trabalho prescrito é anterior a sua realização efetiva e envolvem manuais, matérias didáticas, cartas ao professor, orientações curriculares, diários de classe e qualquer outro texto preparado como o fim de normatizar o trabalho docente. Já a expressão “trabalho real” designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação correta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível.

A ergonomia contemporânea tem por objetivo mostrar o conjunto das diferenças existentes entre o trabalho prescrito e o trabalho real, enfatizando, sobretudo, o desconhecimento generalizado das características do trabalho real. Para enfrentar essa insuficiência foram criados novos métodos de análise do trabalho: a observação, as entrevistas

de explicação com os trabalhadores, as confrontações simples, as confrontações cruzadas (conferir Clot 1999) etc.

A partir de agora, adotaremos o método de autoconfrontação simples, a qual foi desenvolvida por Yves Clot e Daniel Faïta (Clot, Faïta et al. 2001; Faïta 2002), como instrumento de coleta de dados, foi a metodologia que utilizamos para a construção dessa pesquisa que visa investigar o liame entre o trabalho prescrito, real e realizado. No início, começam as filmagens dos trabalhadores durante a execução de suas tarefas. Alguns trechos são escolhidos pelos pesquisadores para serem assistidos pelo trabalhador e pelo pesquisador, que faz perguntas de esclarecimentos ao trabalhador, que procura gerar diálogo sobre as ações e tarefas realizadas. Vejamos a baixo o que a professora “M” menciona, ao ser questionada sobre seu plano de aula:

Eu pra mim, pra mim preparar meu plano de aula, aí eu mim baseio muito no nível do aluno, eu não levo em conta o livro, eu olho o conteúdo do livro aí, eu acho que não estar adequado pra aquela turma ai eu deixo, e eu faço a meu modo, eu vejo, o que devo dar em primeiro lugar, em segundo e terceiro, depois no caso do livro ai eu volto pra unidade um...

Nessa mesma perspectiva, podemos pensar o que é considerado um trabalho prescrito, a tarefa dada. Pensar que vai fazer algo na prática que, por sua vez, não consegue o objetivo. Vejamos abaixo o que a professora “M” menciona sobre o seu trabalho prescrito:

eu acho que a gente tem que trabalhar aquilo que é do interesse do aluno, então o que eu faria diferente, aí, trazê-los para fazer a prática, se nessa aula não houve, na próxima vai haver, fazer a pratica da conversação, que eu trabalhei aí

Outro conceito é o de trabalho real, ou seja, tudo o que a professora faz em sala de aula para normatizar a sua ação como docente. Já o trabalho realizado é o que realmente acontece na prática do professor, o fato em si, o que é efetivamente realiza.

Bronckart (2006, p. 227) chama a atenção para o fato que nem sempre os professores conseguem discorrer com tranquilidade sobre o que de fato ocorreu em sua aula:

[...] visivelmente resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre em aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real em pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos.

Logo em seguida, quando começamos a autoconfrontação entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado começou-se a perceber um distanciamento na execução da atividade. Dessa constatação Yves Clot (1999), teórico da Clínica da Atividade, sugere que a atividade docente não se restringe apenas ao que foi realizado. Surge, então, o conceito de trabalho real da atividade: reflexões, análises sobre o que poderia ter acontecido. É possível perceber o que a professora “M” poderia ter feito para melhorar sua aula:

eu acho que agente tem que trabalhar aquilo que é do interesse do aluno, então o que eu faria diferente, aí, trazê-los para fazer a prática

Quando a professora “M” menciona várias vezes o que poderia ter sido feito, observamos processos mentais envolvidos que refletem a atividade, algo maior que a ação propriamente dita: os objetivos, os planos e os impedimentos. São as peculiaridades não observáveis, mas expressas no discurso e que podem ser resgatadas, construídas e obtidas através de textos orais e / ou escritos produzidos pelos professores. Segundo Amigues (2004), a noção da atividade está associada ao que o professor faz mentalmente, ou seja, os processos cognitivos, os cálculos mentais, as estratégias para se alcançar um objetivo (planejamentos, regulação e avaliação), ao passo que a noção de *tarefa* está associada ao que o professor deve fazer, ou seja, à prescrição.

Todos esses dados ou conceitos provenientes da Ergonomia são relevantes, pois indicam uma maneira de compreendermos a distância que existe entre o trabalho prescrito, que se caracteriza pela tarefa dada, prescrita pela instituição de ensino; o trabalho realizado, o que realmente ocorre na prática em sala de aula.

Devemos deixar claro que, em alguns momentos o professor é visto como um mero executor de atividades, por estar inserido numa instituição que prescreve normas; no entanto, o professor precisa ser visto e, de igual modo, precisa atuar como um verdadeiro protagonista, a quem são atribuídas características como *capacidades, motivos e intenções*. Como mencionado, Bronckart e Machado (2004) elucidam que, somente na atualidade, o trabalho docente tem sido visto como um *verdadeiro trabalho*, levando-se em consideração que é um trabalho bastante complexo e opaco e, portanto, merecedor e digno de mais atenção no que se refere ao campo das pesquisas e trabalho.

4. AS DIMENSÕES DA SEMÂNTICA DO AGIR

A definição de trabalho segundo (Bronckart, 2006, p. 209), se ampara em três posições teóricas para formulação de um conceito de atividade que melhor se aplique aos preceitos defendidos pelo ISD.

A primeira ideia de Bronckart (*op. Cit.* p. 210) vem da filosofia da Ação, para a qual “[...] a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, esse mesmo agente é possuidor dos seguintes elementos necessários para o seu agir: *motivo* ou *razão*, *intenção* e *capacidade física* para realizar os gestos, todas são propriedades psíquicas e, por isso, não são diretamente observáveis. Entretanto, podem ser indeferidas posteriormente.

Diferente da primeira ideia, que é voltada para as propriedades psíquicas de um sujeito individual da ação, a segunda contribuição que Bronckart (*op. Cit.*, p. 211) traz mostra que vem da Teoria da Atividade e ressalta o caráter coletivo do agir humano. A espécie humana desenvolveu formas de interações ou de atividades nas relações com os indivíduos e seu meio, essas atividades por sua vez são governadas por motivações, finalidades, regras e/ou normas, de ordem coletiva e social e tudo isso traz para o indivíduo um mundo de restrições.

A terceira contribuição tem como referência as pesquisas de Buhler (1934) e Schutz (1988) sobre a ação (*apud BRONCKART, op. cit.*). Os autores definem essa terceira contribuição como um “[...] processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas”, sendo as restrições tanto de ordem interna, como externa. Através dessa definição os autores definem um papel do indivíduo como piloto ao mesmo que o encontre as resistências do meio, ao mesmo tempo, através dessa definição também é possível considerar o desenvolvimento temporal da ação, ou “processo de pilotagem”.

A partir dessas três influências, dessas três correntes teóricas, e da necessidade de buscar definições estáveis, Bronckart (2006) desenvolveu os seguintes conceitos abaixo:

<i>Conceitos importantes da semântica do agir conforme Bronckart (2006)</i>	
AGIR	Qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos. É um dado que pode ser observado. Desenvolve-se num curso do agir, no qual podem ser percebidas cadeias de atos e/ou agir.
ATIVIDADE	Uma leitura do agir que implica, principalmente, as mesmas dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado.

AÇÃO	Uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma <i>pessoa particular</i> .
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 01- Conceitos oriundos da semântica do agir

A semântica do agir é algo muito complexo, pois a sua leitura possui três dimensões: motivacional, intencional e dos recursos (ou capacidades) que podem ser acessadas através de algumas marcas linguísticas.

A primeira dimensão a ser trabalhada é a dimensão motivacional, nela podemos encontrar os *fatores externos*, de origem coletiva que podem ser, de acordo com Bronckart (2006), da ordem material ou das representações sociais. Na dimensão motivacional, podemos encontrar os motivos, ou razões de agir como interiorizados e atribuídos a uma pessoa particular. Os motivos são expressos pelas expressões do tipo explicativo (porque, pois) ou por modalizações de valor deôntico (deve, pode) como no exemplo a seguir:

*não deu pra fazer na aula de hoje, a gente dar na outra aula, não é nada demais, a gente não **pode** avançar levar o conteúdo, não adianta agente dar o livro todo, e aluno não ter o entendimento, **pois** acho que a gente tem que trabalhar aquilo que é do interesse do aluno.*

Ou expressões do tipo explicativo como (porque):

*agora a gente tem que trabalhar com a tecnologia, **porque** eu acho que fica muito disperso, eu ainda acho que fica muito disperso, os alunos ele não tem interesse não, eu acho que eles tem interesse em assistir, **porque** eles não estão copiando nada, como se estivesse ali assistindo filme, como se estivesse ali uma área de lazer*

Ao observarmos os exemplos acima, além da dimensão motivacional, vamos ter também a dimensão intencional, na qual as finalidades estão no plano do coletivo, sendo socialmente validadas; e as intenções – os fins para agir são voltados e atribuídos a uma pessoa particular. Todas as dimensões acima citadas podem ser recuperadas através das modalizações de valor pragmático (levo, procuro, tento) vejamos no exemplo a seguir:

*Eu pra mim, pra mim preparar meu plano de aula, eu **tento** me basear muito no nível do aluno, eu não **levo** em conta o livro, eu olho o conteúdo do livro aí, eu acho que não estar adequado pra aquela turma ai eu deixo, e eu **procuro** fazer a meu modo, eu vejo, o que devo dar em primeiro lugar, em segundo e terceiro, depois no caso do livro ai eu volto pra unidade um*

Como na vida vivemos a nos deparar com tudo que é concreto, se tratando das dimensões não é diferente, as dimensões das capacidades (ou dos recursos) para o agir engloba as *ferramentas- concretas*, disponibilizadas materialmente no ambiente social e podem ser encontradas através das modalizações de valor epistêmico (é necessário, é preciso) vejamos no trecho a baixo:

*No momento já foi melhor, mas agora com essa mais educação que tem que agora acontecer na escola, eu acho que é **necessário** ter um ambiente separado, aí fica tudo junto, no momento quando o mais educação não estar na sala deles, aí fica arrodando e mim atrapalha, um vem na janela, um bate a janela e outro grita e se for possível joga pedra de fora pra mexer com os meninos e gritam **é preciso** à gente recorre ao diretor ao vigia e eles arrodiam a escola e o barulho atrapalha.*

A dimensão dos recursos engloba não só as ferramentas concretas, como também as capacidades, os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular, onde essas modalidades são expressas pelas modalizações de valor psicológico (penso, acho, considero), como podemos perceber no trecho a seguir:

*Eu **acho** que é dos dois, por que a escola só anda se estiver o interesse do professor e também do aluno, **eu considero**, se o professor não tem interesse o aluno já não tem e se o professor não exigir do aluno, a escola não anda, mas eu não vou tanto da escola, eu vou mais por mim, a minha preocupação é com o aluno, né! Não é com a escola não, eu mim preocupo com o aluno, aluno, eu **penso** no futuro deles, que eles tenham um conhecimento da língua inglesa*

6. Os instrumentos utilizados para a análise do trabalho do professor

Dentre os vários instrumentos utilizados para a análise do trabalho do professor em seu agir docente, optamos por aquele que permitisse a observação da ação do professor em curso e que possibilitasse compreender o que se passa entre o trabalho prescrito e o real/realizado. Optamos pela metodologia desenvolvida por Clot (1999) e Faïta (2002), a autoconfrontação, como instrumento de coleta de dados, foi essa metodologia que adotamos para o desenvolver da pesquisa, que visa investigar o liame entre o trabalho prescrito e a tarefa prefigurada.

A autoconfrontação trabalhada é de forma simples, onde o trabalhador é filmado na realização de sua tarefa. Conforme Yves Clot et al. (2001).

Essa metodologia é produtora do desenvolvimento, no sentido vygotskiano do termo, já que a linguagem não é apenas um meio para explicar o que o sujeito faz e

vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir (apud LOUSADA, 2004, p. 279).

No caso dessa pesquisa adotamos a autoconfrontação simples, onde utilizamos filmadora para registrar a aula da professora. A aula e a entrevista foram gravadas em filmagem e áudio.

No que se diz respeito aos procedimentos para a coleta dos dados, gravamos uma aula de língua inglesa, no 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do município de Mulungu, cidade localizada na microrregião de Guarabira, há 97 km da grande Joao Pessoa-PB. Após a gravação da aula, partimos para a autoconfrontação simples, quando a professora “M” ouviu a sua aula. Alguns trechos da aula foram selecionados para que ela pudesse ver e fazer uma análise da sua própria ação, sendo guiada pelas perguntas da pesquisadora como podemos ver no apêndice. A entrevista com a professora teve à duração de aproximadamente trinta e cinco minutos.

A professora de Língua Inglesa tem 55 anos de idade, é formada em Letras com habilitação em Inglês e Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a professora “M” possui vinte e três anos de experiência escolar, lecionando a língua inglesa em uma escola municipal e nessa escola estadual onde foi realizada a pesquisa.

No discurso da professora “M”, identificamos alguns procedimentos que ela utiliza para realizar o trabalho prescrito. Vejamos o seguinte trecho:

Eu pra mim, pra me preparar meu plano de aula, aí eu tento mim basear muito no nível do aluno, eu não levo em conta o livro, eu olho o conteúdo do livro aí, eu acho que não estar adequado pra aquela turma aí eu deixo, e eu procuro fazer a meu modo, eu vejo, o que devo dar em primeiro lugar, em segundo e terceiro, depois no caso do livro aí eu volto pra unidade um

Nesse segmento, podemos observar que a professora não chega a citar nenhuma das Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs), mas podemos observar e recuperá-los através do contexto, ela não precisou mencionar, foi percebido em seu próprio agir. Podemos observar isso, nas entrelinhas do trecho abaixo:

Não dei pra fazer na aula de hoje, a gente dar na outra aula, não é nada demais, a gente não pode avançar, levar o conteúdo, não adianta a gente dar o livro todo, e aluno não ter o entendimento, pois ,acho que agente tem que trabalhar aquilo que é do interesse do aluno

De acordo com algumas propostas de ações que são redimensionadas conforme a demanda daquele contexto escolar, percebemos que algumas propostas são auto prescritas, ou seja, prescrições realizadas pela própria professora, o que se caracteriza como uma tarefa prefigurada. Então, vejamos na fala da professora o que pode vir a ser uma tarefa prefigurada, ou seja, o que ela pensou em fazer ou realizar em sala de aula:

Não deu pra fazer na aula de hoje, agente dar na outra aula, não é nada demais, a gente não pode avançar, levar o conteúdo, não adianta a gente dar o livro todo, e aluno não ter o entendimento, pois, acho que agente tem que trabalhar aquilo que é do interesse do aluno, então o que eu faria diferente, aí, trazê-los para fazer a prática

Podemos ainda rever na fala da professora, o quanto a mesma se esforça para realizar a tarefa tal qual ela prefigurou. Vejamos no trecho abaixo:

Como você pergunta pra ela? Você estuda inglês? Aí vai responder, tem que fazer assim, pra ver se ainda traz eles para o entendimento do texto, do assunto, porque se deixar, eles não quer nada! Só querem conversar, conversar, conversar.

Durante a autoconfrontação, quando a professora foi questionada acerca dos impedimentos, conforme a pergunta 4 no apêndice, o que “M” citou ficou bastante claro o quanto os impedimentos dificultam o seu trabalho em sala de aula. Percebemos que o trabalho real foi bastante evidenciado em seu discurso, detalhando seus impedimentos e caracterizando-se pelo que foi realizado e também compreendo todas as atividades não realizadas. Em seguida, é possível acessar as possibilidades que ela consegue enxergar, e chega a citar alguma solução para o problema. Então, podemos observar que a professora consegue refletir sobre suas ações em sala de aula. Vejamos em seguida:

No momento já foi melhor, mas agora com essa mais educação que tem que agora acontecer na escola, eu acho que é necessário ter um ambiente separado, aí fica tudo junto, no momento quando o mais educação não estar na sala deles, aí fica arrodando e mim atrapalha, um vem na janela, um bate a janela e outro grita e se for possível joga pedra de fora pra mexer com os meninos e gritam

É de grande importância salientar as quantidades de verbalizações de impedimentos que de qualquer forma contrariam sua atuação profissional e que fazem parte do trabalho real do docente. Em sua fala, fica evidente o que a mais impede de realizar o seu trabalho, ou seja, percebe que o barulho, feito por alunos que compõe a própria escola, atrapalha sua aula, onde os alunos tem grande dificuldade de ouvi-la. Vejamos a seguir:

no momento quando o mais educação não estar na sala deles, aí fica arrodando e mim atrapalha, um vem na janela, um bate a janela e outro grita e se for possível joga pedra de fora pra mexer com os meninos e gritam e preciso agente recorre ao diretor ao vigia e eles arrodiam a escola e o barulho atrapalha.

Percebemos que os impedimentos mencionados pela professora “M” são de diversas ordens, tais como: material didático, problemas de ordem externas, organização da própria escola e o próprio alunado. Durante a análise discursiva da autoconfrontação simples, podemos observar que os impedimentos mencionados surgem várias vezes no discurso da professora.

No caso da escola, o seu espaço físico, não é o principal motivo pelo o qual a professora não conseguiu desenvolver o seu trabalho, pois existe um maior problema em seu discurso, o próprio alunado, por não ter o conhecimento necessário da língua inglesa. Vejamos a seguir:

A dificuldade mesmo é de pegar aluno, a nossa cidade é uma cidade pequena do interior e eles não tem esse conhecimento da língua no ensino fundamental só vai ter a partir do 6º ano e vem sem saber nada, sem nenhuma palavrinha se quer, mais eu ainda começo perguntando hot dog?

Percebemos que os impedimentos são enormes, mas, nem apesar de todas as dificuldades, principalmente de trabalhar com a língua inglesa, por ser uma disciplina que muitos dos alunos não valorizam, ela em nenhum momento mostra não gostar da profissão ou falar com responsabilidade com o seu trabalho, pois não se arrepende em ter escolhido essa área para lecionar. Vejamos abaixo:

Hoje eu não mudaria, eu ficaria com inglês, no inicio antes de lecionar, eu gostaria de matemática, e não tinha sonho de ser professora, era de ser bancária, meu sonho era de ser bancaria é porque não fiz o específico na época, o técnico de contabilidade, porque eu tinha o sonho de ser bancária, aí eu fiz o vestibular no meu alcance pra letras português e inglês, surgiu a oportunidade na escola falta de professor aí eu comecei, mas hoje eu não mudaria não, eu gosto, eu gosto de ser professora e gosto da língua inglesa,

Quanto aos outros demais impedimentos, podemos destacar a necessidade que ela tem em material adequado, principalmente material que acompanhe a realidade da sua cidade, onde vários anos atrás ela se virava da maneira que podia, já que foi no ano de 2012 que chegou livro de língua inglesa na escola. Percebemos isso no trecho abaixo:

O livro didático pela primeira vez, no ano passado que chegou , aí não deu, tem turma que faltou e turma que sobrou, mas

nem isso eles querem utiliza, porque eles levam pra casa e dar um trabalho pra trazer, houve até reuniões eu peço que o diretor peça as mães , mais não adianta, fica em casa e não quer trazer, aí ficou por isso mesmo, ai só traz cinquenta por cento da turma, ai eu digo ” o aluno se não trouxer não assisti aula” uma maneira de intimidar, aí de qualquer maneira eu não coloco fora da sala, e se junta, grupo de dois e de três, mais fica na sala com livro didático

Muitos foram os problemas mencionados durante a autoconfrontação, mas um fica muito claro, pois não parte da professora e sim dos próprios alunos. Vejamos abaixo:

só o que desanima a gente hoje é o desinteresse do aluno, somente, eles não querem aprender não

Para analisarmos e sistematizarmos as dificuldades/impedimentos que prejudicam o trabalho docente da professora “M” e que se mostram como constituintes do trabalho real listamos todas as ocorrências que aparecem no quadro abaixo:

Quadro 02- Ocorrências das dificuldades/ impedimentos mencionados pela professora “M”

IMPEDIMENTOS/DIFICULDADES	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECEM NO DISCURSO DA PROFESSORA
Espaço Físico	2
Material Didático	4
Problemas de ordem externa	2

Percebemos que o quadro 02 é bastante representativo em termos de quantidades em que “M” menciona em seu discurso sobre todos os impedimentos/ dificuldades que lhe impedem de realizar o seu trabalho real e o qual afeta como um todo. Para podermos compreender melhor sua prática docente e tudo o que lhe afeta em sala de aula, achamos melhor quantificar os impedimentos/dificuldades, para obtermos uma ideia geral de quantas vezes ela repete ou menciona as dificuldades que a impedem de realizar o seu trabalho da maneira que pensa.

Durante a autoconfrontação, devido os problemas levantados pela professora “M”, constatamos que as dificuldades relacionadas ao material didático mencionado são (4), ao qual se refere ao espaço físico e os barulhos na janela da sala de aula, foram (2 cada) respectivamente. Segundo o quadro apresentado, o livro didático é um dos problemas que

mais afeta e atrapalha a professora “M” em realizar seu trabalho de forma eficaz, pois a quantidade é muito pequena e os alunos que receberam o livro didático não levam.

Podemos observar que as dificuldades se sobressaem durante o seu discurso. Durante os questionamentos feitos a professora “M”, percebe-se que ela mesma enxerga a limitação de todo alunado, como a sua própria limitação. Mas tudo isso não deixa ela, em nenhum momento triste ou com algum tipo de angústia, mas de alguma forma a impede de realizar o seu trabalho como ela gostaria, o qual a contraria pelas circunstâncias daquele momento específico pode ser explicado pelo distanciamento do trabalho prescrito do trabalho realizado. Em outras palavras, seu dilema se configura na dimensão do trabalho real. Tudo o que a distancia em realizar o seu trabalho docente, podemos observar abaixo:

A dificuldade mesmo é de pegar aluno, a nossa cidade é uma cidade pequena do interior e eles não tem esse conhecimento da língua no ensino fundamental só vai ter a partir do 6º ano e vem sem saber nada, sem nenhuma palavrinha se quer, mais eu ainda começo perguntando hot dog? Ai todo mundo já sabe, aí começa umas palavrinhas, eles são leigos, leigos mesmos, tem que começar de baixo.

Constatamos ao se referir ao trabalho representativo, que foi possível perceber durante o discurso da professora “M”, os elementos caracterizadores da atividade docente e da ação, que nos permite fazer uma leitura interpretativa desse agir. Vejamos abaixo as dimensões do agir de acordo com as marcas linguísticas que identificamos no discurso sob investigação.

Quadro 03- Quantificação das modalizações por dimensões do trabalho docente da professora “M”

Dimensões	Ocorrências
Motivacional	Fatores externos-1
	Motivos-13
Intencional	Finalidades-3
	Intenções-10
Capacidade	Ferramentas-2
	Capacidades-15

Durante o discurso da professora “M” podemos observar fatores externos, os quais se enquadram na dimensão motivacional, esses fatores determinantes se configuram como elementos limitadores de sua atividade docente. Vejamos no exemplo abaixo:

Mas agora com essa mais educação que tem que agora acontecer na escola, eu acho que é necessário ter um ambiente separado, aí fica tudo junto, no momento quando o mais educação não estar na sala deles, aí fica arrodando e mim atrapalha, um vem na janela, um bate a janela e outro grita e se for possível joga pedra de fora pra mexer com os meninos e gritam

De acordo com o que ela menciona ou seu ponto de vista, ao dizer que a escola não tem um espaço reservado para o programa do governo que oferece aos alunos que possuem dificuldades em determinadas disciplinas o Mais Educação, e isso junto com as séries de Educação básica I e II, vira um grande problema, para que o seu agir coletivo se configure de maneira mais adequada, é preciso que a escola reserve um espaço físico para outros programas que a mesma ofereça. Em outro trecho da autoconfrontação simples, também fica evidente a limitação imposta por fatores externos que a influenciam diretamente na prática docente, não só dela como de todos que compõem à escola, na dimensão de coletividade – alunos, funcionários- professores e comunidade.

Enquanto os fatores externos são de diversas ordens, como limitadores de seu agir docente, não só da professora, como de todos que fazem parte da escola, existem também diversos fatores internos na dimensão motivacional, que também a impede de realizar o seu trabalho. Fatores internos são mencionados por ela, mais vezes que os externos. Isso nos chamou a atenção por diversos fatores negativos, os quais são limitadores da coletividade, na maioria de ordem física (1) vez mencionada durante seu discurso, conforme pode ser visto no quadro (03), enquanto a “M” apresenta o número maior de razões de agir docente, 13 vezes mencionada em seu discurso:

A dificuldade mesmo é de pegar aluno, a nossa cidade é uma cidade pequena do interior e eles não tem esse conhecimento da língua no ensino fundamental só vai ter a partir do 6º ano e vem sem saber nada ,sem nenhuma palavrinha se quer , mais eu ainda começo perguntando hot dog? Ai todo mundo já sabe, aí começa umas palavrinhas, eles são leigos, leigos mesmos, tem que começar de baixo.

Fica bastante claro a responsabilidade e esforço que “M” tem em seu trabalho, pois foram diversas vezes e repetidas, quando ela menciona o seu desenvolvimento pessoal no

desenvolvimento do trabalho docente, um empenho linguisticamente muito marcado, pois tudo que ela faz percebe-se que é com muito amor a profissão. Vejamos abaixo:

Eu penso muito no futuro dessas meninas...meninos, eu tenho que fazer de todas as maneiras para ver que elas aprendem alguma coisa, e tenham um futuro melhor!!!

Também se encontra na dimensão motivacional, as modalizações pragmáticas, que refletem diretamente nas finalidades (3) e as intenções (10) na fala da professora “M”. Vejamos um exemplo abaixo:

Eu acho minha obrigação em fazer tudo isso.

Perceba que na análise do agir em curso, a professora “M”, age tanto no plano da individualidade, como mostra no trecho anterior, como no plano da coletividade, mais em nenhum momento ela deixa de lado, seu engajamento, um movimento, uma ação docente. Vejamos abaixo:

eu olho o alunado mesmo , o alunado, em primeiro lugar.

Na dimensão das capacidades, novamente, o plano da individualidade (15) sobressai ao plano do coletivo (1). No que se refere às capacidades psicológicas fica bastante claro, utilizando o uso das modalizações de valor psicológico, na ação da professora, mas lembrando de um detalhe que não pode deixar de ser mencionado é que, após os fatores internos motivacionais, são as capacidades de ordem psicológica, as mais mencionadas no trabalho representado da professora “M”. Pode-se perceber uma grande característica da professora “M”, o seu posicionamento como indivíduo é mais forte que quando remete à coletividade. Vejamos no trecho a seguir:

Eu acho que é dos dois, por que a escola só anda se estiver o interesse do professor e também do aluno, eu considero, se o professor não tem interesse o aluno já tem e se o professor não exigir do aluno, a escola não anda, mas eu não vou tanto da escola eu vou mais por mim , a minha preocupação é com o aluno , né! Não é com a escola não , eu mim preocupo com o aluno, aluno, eu penso no futuro deles, que eles tenham um conhecimento da língua inglesa .

Ressaltamos, que a classificação descrita anteriormente, no quadro 3, não engloba os modalizadores apreciativos descritos por Bronckart e Machado (2004, p. 150). O nosso objetivo de pesquisa, que inclui o posicionamento de “M” com relação ao seu próprio agir

docente, cremos que a inclusão desses elementos forneça informações importantes para a nossa análise ao explicitar a posição subjetiva do agente por meio das marcas linguísticas, que são expressas por alguns verbos como: gostar etc. Vejamos a seguir:

mas hoje eu não mudaria não, eu gosto, eu gosto de ser professora e gosto da língua inglesa, só o que desanima a gente hoje é o desinteresse do aluno, somente, eles não querem aprender não .

Para melhor visualização, resumimos as ocorrências das marcas linguísticas, ambas com base nas categorias da semântica do agir:

Quadro 04- Resumo das marcas linguísticas conforme as dimensões do agir e com o acréscimo da modalização apreciativa

Dimensões	Marcas linguísticas	Ocorrências
Motivacional	Deve, pode, porque, pois	14
Intencional	Quero, busco, procuro, tento	13
Capacidades	É necessário, é verdade, é preciso, creio, penso, acho, considerado	17
Apreciativa	Gosto, aprecio	4

Percebe-se no quadro acima, que a *práxis* da professora “M”, refletida no seu agir representado, contém os elementos linguísticos que comprovam a sua condição de protagonista no trabalho docente. A professora podemos atribuir motivos (14), capacidades (17) e intenções (13) como demonstra o quadro. Além dos elementos atribuídos, não podemos deixar de citar as recorrências de modalizações apreciativas (4) que justificam seu empenho/esforço pessoal no seu trabalho, mesmo tento várias adversidades que ela enfrenta diariamente. Vejamos abaixo:

Gostaria de ter saído melhor, por que, com o uso dessa nova tecnologia, né! dos equipamentos, que foram enviados para a escola, agente quer utilizar mas como eu sou antiga na escola, eu ainda sinto né

aí eu tento mim basear muito no nível do aluno, eu não levo em conta o livro , eu olho o conteúdo do livro aí, eu acho que não estar adequado pra aquela turma ai eu deixo, e eu procuro fazer a meu modo, eu vejo, o que devo dar em primeiro lugar, em segundo e terceiro, depois no caso do livro ai eu volto pra unidade um

Durante a análise discursiva da professora, em vários trechos fica bem claro o quanto ela é uma profissional de bastante responsabilidade engajada na Educação. A professora deve ser vista como um ser que sofre modificações, possuidora de alegrias, tristezas, angústias, alegrias e frustrações.

Muito embora a professora “M” pouco consiga falar sobre o trabalho realizado, podemos perceber que em todo momento ela se posiciona de forma bastante consciente, como uma verdadeira protagonista da ação. Em alguns momentos, percebemos reflexões importantes em relação à ação profissional. Em outras palavras, a noção de *gênero profissional* influencia o comportamento diante da autoconfrontação. Segundo Clot et al. (2001), os gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação.

É importante ressaltar que a professora se mostra incomodada /angustiada por não conseguir realizar seu trabalho da maneira desejada, devido motivos sociais que afetam o seu trabalho, pois, à escola que ela leciona a língua inglesa é composta por pessoas de classe baixa, onde não tem tanto contato com a língua estrangeira, só à partir do 6º ano do ensino fundamental, o que dificulta bastante seu trabalho. Isso pode ser comprovado no trecho a seguir:

A dificuldade mesmo é de pegar aluno, a nossa cidade é uma cidade pequena do interior e eles não tem esse conhecimento da língua no ensino fundamental só vai ter a partir do 6º ano e vem sem saber nada ,sem nenhuma palavrinha se quer , mais eu ainda começo perguntando hot dog? Ai todo mundo já sabe, aí começa umas palavrinhas, eles são leigos, leigos mesmos, tem que começar de baixo,

Algo que ficou um pouco curioso é que não conseguimos durante a entrevista, resgatar um número considerável de referências do trabalho realizado. A análise discursiva nos revelou que a ação da professora de dialogar/falar sobre seu próprio trabalho é produtora de reflexões que a faz enxergar o trabalho como um todo.

As contribuições advindas das ciências do trabalho, como trabalho prescrito, real e realizado nos ajudam a compreender melhor, mostrando que é um trabalho que é complexo e opaco, conforme afirmam Bronckart e Machado (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro momento de análise dos dados, foi realizada uma investigação, pautada nos estudos empreendidos por Bronckart (2008b, p.163) chamada de auto- confrontação simples. Procurou-se verificar a distribuição dos turnos de fala e do desenvolvimento do conteúdo temático, de modo a esclarecer, resumidamente, como se deram as sessões de autoconfrontação. Diante das questões apresentadas e discutidas nessa pesquisa, mostramos a importância de se entender o trabalho docente no seu agir representado e o trabalho docente como mobilização integral do ser, conforme Machado (2007). Defendemos que o agir docente, não é apenas o que o professor realiza em sala de aula, mas levamos em conta o antes, o depois e o não realizado, como foi feito com a professora “M”. Analisar as fases que um professor passa em sala de aula, ensina a nos enxergar algo mais profundo, algo mais complexo. É relevante saber que essas preocupações têm sido objeto de investigação por pesquisadores em algumas áreas do saber, assim como na Linguística Aplicada.

Entender o trabalho do professor não só como um mero executor de atividade e sim, como em sua particularidade, possuidor de sentimentos. Levar-nos a pensar e entender o conflito interno que o mesmo passa e, a partir daí, propor soluções. Alguns trabalhos na área (MACHADO, 2004, 2007 e outros) têm se empenhado em compreender o problema do trabalho docente dentro do campo das Ciências do Trabalho, pois esta é uma maneira de transcender as questões e os problemas meramente didáticos, levando em consideração os três momentos o antes (incluindo a história), o durante e o depois do trabalho docente. A partir do entendimento bastante claro dessas três dimensões é que serão avaliadas as condições favoráveis ao desenvolvimento da prática docente.

O posicionamento atual dos estudos, que são voltados para o agir docente, com certeza vai contribuir para um melhor conhecimento e desempenho na melhoria do trabalho entre si, tomando uma posição atual do profissional como um ator de suas atividades, percebendo ele mesmo o seu trabalho: antes, durante e depois, obtendo uma ampla concepção de seu próprio trabalho e assim contribuindo para uma verdadeira melhoria na área da educação. Com certeza, se o profissional é visto de maneira mais valorizada, tudo que envolve seu trabalho vai ser desenvolvido com mais dedicação e amor.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Ana Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37-53.

ANDRADE, Luiz Henrique & BASTOS, Ana Carolina. *Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua inglesa*. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana: (Org.). *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. São Paulo: PONTES, 2011, p. 203-231.

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio- discursivo*. (Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha). São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul e MACHADO, Anna Rachel. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. São Paulo, 2004.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: BRONCKART , Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

_____. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. In.: BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CHAMOUX M. H. Sociétés avec et sans concept de travail, *Sociologie du Travail*, n° hors série, p. 57-69, 1994.

CLOT, Yves.; Faïta, D. et al. “Entretiens en auto confrontation croisée: une method en Clinique de l’activité”, in: *Clinique de l’activité et pouvoir d’agir*. Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. São Paulo: Editora Vozes, [1999] 2006.

FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

_____. FAITA, D. FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. Entretiens em autoconfrontation croisée: une método em clinique de l’ activité. *Clinique de l’ acctivité et pouvoir d’ agir*. 2001, p. 17-25.

FAITA, Daniel. Análise das práticas linguagueiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In.: SOUZA-E-LIMA, M. Cecília Perez e FAÏTA, Daniel (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de analise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 45-60.

FRIEDMANN G. L'objet de la sociologie du travail. In G.FRIEDMANN et P. NAVILLE (s/d), *Traité de Sociologie du Travail*, Paris, A. Colin, t.1, p. 11-34,1962.In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. Al. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. P. 237- 256.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In. : MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004, 57-80.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua Portuguesa*. Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol. 1. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

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*. São Paulo: Eduel, 2004, p. 273-296.

_____.Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo : Eduel, 2004, p. 133- 163.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et al. *O Interacionismo Sociodiscursivo : questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. P. 77- 97.

MEDRADO, Betânia Passos. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In.: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). *Autobiografias na (re) construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Editora Pontes, 2001. p. 243-260.

RACHEL Anna (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004, 57-80.

_____. (Org.) *O Ensino como trabalho*. Londrina: Eduel, 2004.

TRAPIER P. *Du travail à l'emploi* .Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1991.

TERSAC, Gilbert de. & MAGGI, Bruno. *O trabalho e a Abordagem Ergonômica*. 2004.

WISNER A. *Réflexions sur l'ergonomie*, (1962,1995). Toulouse, Octarès Éditions, 1995.

Apêndice

Roteiro da autoconfrontação simples com a professora “M”

1. A aula saiu da maneira que você planejou?
2. O que faria diferente se pudesse dar essa aula novamente?
3. Como você planeja aula, seguindo de algum livro, em alguma habilitação de aprendizagem?
4. A parte externa da escola dificulta em seu trabalho, a escola ao todo?
5. A estrutura da escola ajuda no seu trabalho?
6. Qual o maior problema que você acha em trabalhar com a língua inglesa?
7. O seu compromisso é com a escola ou com a própria educação?
8. Você acha que a língua inglesa é difícil de trabalhar com ela? Na escola tem dicionários da língua inglesa?
9. Se você pudesse volta escolheria lecionar a língua inglesa?

Apêndice

Roteiro da autoconfrontação simples com a professora “M”

1. A aula saiu da maneira que você planejou?

Mais ou menos, né? Gostaria de ter saído melhor, porque com o uso dessa nova tecnologia, né! Dos equipamentos, que foram enviados para a escola, a gente quer utilizar mas como eu sou antiga na escola, eu ainda sinto né? Uma mudança, né? Eu estava acostumada com um método, enfim e agora a gente tem que trabalhar com a tecnologia, porque eu acho que fica muito disperso, eu ainda acho que fica muito disperso, os alunos ele não têm interesse não, eu acho que eles tem interesse em assistir, porque eles não estão copiando nada, como se estivesse ali assistindo filme, como se estivesse ali uma área de lazer ,ai, a gente quer dar uma aula mais séria, chamar para o entendimento do aluno, eles ficam dispersos, querendo usar o celular em sala de aula, sem prestar atenção, eu ainda não sou daquela professora que leva, vou levar filme para a sala de aula, música, eu ainda acho que não há aquele aprendizado, que deveria ter , que eles entendam, aí então, eu ainda vou mais para o método tradicional, agora eu utilizo muito texto, pra explorar a gramática e tudo e eles ainda acham difícil, que a gente fica pegando no pé, mais a gente tem que insistir, se for deixar a vontade deles, eles...

2. O que faria diferente se pudesse dar essa aula novamente?

Diferente nessa aula, sobre esse conteúdo aí, o que nem o que eu faria diferente, porque oportunidade a gente tem né? Não deu pra fazer na aula de hoje, a gente dar na outra aula, não é nada demais, a gente não pode avançar, levar o conteúdo, não adianta a gente dar o livro todo ,e aluno não ter o entendimento, pois ,acho que a gente tem que trabalhar aquilo que é do interesse do aluno, então o que eu faria diferente, aí, trazê-los para fazer a prática, se nessa aula não houve , na próxima vai haver, fazer a prática da conversação, que eu trabalhei aí , o assunto do verbo To Do, o verbo auxiliar, aí tudo bem como eu já tinha feito uma exclamação, aí eu joguei uma atividade, pra ver o que eles esperando para resolver a atividade, mas quando a gente for resolver o exercício... na sala de aula, por exemplo a correção né? Aí eu vou ficar chamando. Quem quer responder? Se ninguém quer, eu vou chamar pelo nome, aí vamos ver, aí como o assunto foi forma negativa e interrogativa, aí chama ele pra conversação né, o assunto do dia-dia, fazer a perguntinha . 3. Como você pergunta pra ela? Você estuda inglês? Aí vai responder, tem que fazer assim, pra ver se

ainda traz eles para o entendimento do texto, do assunto, porque se deixar eles não quer nada , só querem conversar, conversar, conversar.

3. Como você planeja aula, seguindo de algum livro, em alguma habilitação de aprendizagem?

Eu pra mim, pra mim preparar meu plano de aula, aí eu tento mim basear muito no nível do aluno, eu não levo em conta o livro , eu olho o conteúdo do livro aí, eu acho que não estar adequado pra aquela turma aí eu deixo, e eu procuro fazer a meu modo, eu vejo, o que devo dar em primeiro lugar, em segundo e terceiro, depois no caso do livro aí eu volto pra unidade um, aí o aluno diz, “ e a senhora já vai aqui, depois voltou ,é porque estou procurando o assunto de acordo com nível deles, aí eu não preparo de acordo com o livro, eu não sigo o livro, nem tão pouco a escola, eu olho o alunado mesmo , o alunado, em primeiro lugar.

4. A parte externa da escola dificulta em seu trabalho, a escola ao todo?

No momento já foi melhor, mas agora com essa mais educação que tem que agora acontecer na escola , eu acho que é necessário ter um ambiente separado, aí fica tudo junto, no momento quando o mais educação não estar na sala deles, aí fica arrodando e mim atrapalha, um vem na janela, um bate a janela e outro grita e se for possível joga pedra de fora pra mexer com os meninos e gritam é preciso a gente recorrer ao diretor ao vigia e eles arrodiam a escola e o barulho atrapalha.

5. A estrutura da escola ajuda no seu trabalho?

A estrutura é muito boa, estar chegando ai até uns tabletes e, por exemplo, agora acabou de chegar dois notebooks né? Pra escola né? Pra escola mesmo pro professor, são três Data shows.

6. Qual o maior problema que você acha em trabalhar com a língua inglesa?

A dificuldade mesmo é de pegar aluno, a nossa cidade é uma cidade pequena do interior e eles não tem esse conhecimento da língua no ensino fundamental só vai ter a partir do 6º ano e vem sem saber nada ,sem nenhuma palavrinha se quer , mais eu ainda começo perguntando hot dog? Aí todo mundo já sabe, aí começa umas palavrinhas, eles são leigos, leigos mesmos, tem que começar de baixo. Eu penso muito no futuro dessas meninas... meninos, eu tenho que

fazer de todas as maneiras para ver que eles aprendem alguma coisa, e tenham um futuro melhor !Eu acho minha obrigação em fazer tudo isso.

7. O seu compromisso é com a escola ou com a própria educação?

Eu acho que é dos dois, porque a escola só anda se estiver o interesse do professor e também do aluno, eu considero, se o professor não tem interesse o aluno já não tem e se o professor não exigir do aluno, a escola não anda, mas eu não vou tanto da escola eu vou mais por mim, a minha preocupação é com o aluno, né? Não é com a escola não, eu mim preocupo com o aluno, aluno, eu penso no futuro deles, que eles tenham um conhecimento da língua inglesa.

8. Você acha que a língua inglesa é difícil de trabalhar com ela? Na escola tem dicionários da língua inglesa?

O livro didático pela primeira vez, no ano passado que chegou , aí não deu, tem turma que faltou e turma que sobrou, mas nem isso eles querem utilizar, porque eles levam pra casa e dar um trabalho pra trazer, houve até reuniões eu peço que o diretor peça as mães , mais não adianta, fica em casa e não quer trazer, aí ficou por isso mesmo, ai só traz cinquenta por cento da turma, aí eu digo “o aluno se não trouxer não assisti aula” uma maneira de intimidar, aí de qualquer maneira eu não coloco fora da sala, e se junta aí grupo de dois e de três, mais fica na sala com livro didático, dicionário não tem não, eu trabalho muito a parte do vocabulário porque se você não tiver a tradução, já é inglês já, não tem o conhecimento e se não tiver o entendimento, aí eu sempre tenho o meu dicionário.

9. Se você pudesse volta escolheria lecionar a língua inglesa?

Hoje eu não mudaria, eu ficaria com inglês, no início antes de lecionar, eu gostaria de matemática, e não tinha sonho de ser professora, era de ser bancária, meu sonho era de ser bancaria é porque não fiz o especifico na época, o técnico de contabilidade, porque eu tinha o sonho de ser bancária, aí eu fiz o vestibular no meu alcance pra letras português e inglês, surgiu a oportunidade na escola falta de professor aí eu comecei, mas hoje eu não mudaria não, eu gosto, eu gosto de ser professora e gosto da língua inglesa, só o que desanima agente hoje é o desinteresse do aluno, somente, eles não querem aprender não.