

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

PATRÍCIA DE ALBUQUERQUE RICARDO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DE PROFESSORES EM DOIS CONTEXTOS
DE ENSINO: PENSANDO O COLETIVO NO CURSO DE IDIOMAS E EM AULAS
PARTICULARES**

João Pessoa – PB

2014

PATRÍCIA DE ALBUQUERQUE RICARDO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DE PROFESSORES EM DOIS CONTEXTOS
DE ENSINO: PENSANDO O COLETIVO NO CURSO DE IDIOMAS E EM AULAS
PARTICULARES**

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

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

João Pessoa – PB

2014

S586r *Silva, Patrícia de Albuquerque Ricardo da.*

Representações do trabalho de professores em dois contextos de ensino: pensando o coletivo no curso de idiomas e em aulas particulares / Patrícia de Albuquerque Ricardo da Silva.- João Pessoa, 2014.

166f.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

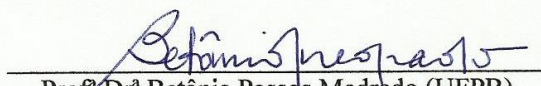
PATRÍCIA DE ALBUQUERQUE RICARDO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DE PROFESSORES EM DOIS CONTEXTOS
DE ENSINO: PENSANDO O COLETIVO NO CURSO DE IDIOMAS E EM AULAS
PARTICULARES**

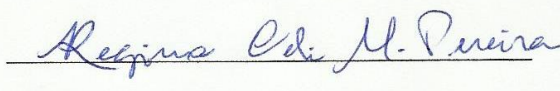
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 01/04/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora


Profª Dr Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Examinador


Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
Examinadora

*[...] Nenhum movimento é mais complexo que o de finalizar.
Nele, estão contidos o desapego e a separação, o sentimento de perda e morte.*

*[...] O que se seguirá ao vazio? Deus descansou no sétimo dia após sua criação.
O artista descansa, ou apenas se angustia pensando se a criatura que pôs no mundo
está verdadeiramente pronta?*

[...] O escritor mantém a respiração suspensa, negocia adiamentos e escreve.

Ronaldo Correia de Brito

Dedico este trabalho a Socorro, Taciana, João Ricardo e Ednilson (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Estendo meus genuínos agradecimentos a todas as pessoas que, de modo tácito ou explícito, me ajudaram a desenvolver esse trabalho:

À Dr^a Betânia Passos Medrado, a quem me refiro como “minha doce orientadora”, por haver me mostrado como se conduz um processo de orientação com competência, pontualidade, responsabilidade, amor, dedicação e, acima de tudo, parafraseando o mestre Chico Buarque, “com açúcar e com afeto”, ingredientes de que tanto precisei em alguns momentos difíceis dessa caminhada. Retomo aqui, na íntegra, a mensagem que enviei para ela (por e-mail) no dia 29 de novembro de 2013, quando eu ensaiava uma retomada aos estudos, depois de uma vacilação de ideais.

Queria, primeiramente, deixar o meu agradecimento pelo seu enorme senso de compreensão e amizade. Que Deus a conserve humana assim. Quando a gente leva um monte de bordoadas, de grosserias e incompreensão é que percebe o quanto o mundo está carente de afeto, de solidariedade; o quanto as pessoas estão sem paciência e sem disposição de se colocarem no lugar das outras; agindo assim, mostram que desconhecem a dialética e dinamicidade tão inerentes à evolução espiritual, que ora nos oferta situações de regozijo, ora de dor e perdas que, enquanto magoam, ensinam.

A algumas pessoas desequilibrantes que passaram pela minha vida e que acabaram por me fazer mais forte. Por causa delas, vi-me obrigada a desempoeirar umas armas, a vestir peles mais resistentes para travar uma luta em busca da força interior e da capacidade de ressignificação que temos todos nós.

À minha mãe, Socorro, que com o seu jeito incondicional de se dedicar às filhas, proporcionou-me a fundamental ambientação física e emocional para que eu pudesse chegar ao fim dessa jornada. Obrigada por toda paciência, compreensão e suporte (e por todos os lanchinhos também). Esse foi mais um momento da minha vida em que eu senti que a senhora é o meu chão, meu alicerce. Serei eternamente grata aos céus por tê-la em minha vida.

À minha irmã, Taciana e ao meu cunhado, Dagoberto, pelo tom amoroso de preocupação com o andamento dessa pesquisa, especialmente na reta final. “Vamos fazer silêncio que Pia tá estudando”, dizia Taciana pela casa.

A Jan Edson e Adriana por terem me incentivado a fazer a seleção para esse mestrado, pela segunda vez, em 2012. Não teria, sequer iniciado todo esse processo, se não fosse por vocês, amigos.

Aos meus tios e tias, primos e primas e a todos os meus amigos, próximos ou distantes, que eu sei, me guardam em seus corações, tal qual uma pérola. Sei da alegria de todos quando souberam da minha aprovação (lembro que chorei ao telefone com vocês, não foi tia Peta e tia Fofinha?) e da torcida para que eu concluísse com sucesso essa empreitada. Obrigada por cada pensamento e desejo de coisas boas que vocês direcionaram para mim nesse período. Essa vitória é para vocês.

Não poderia deixar de agradecer, de uma forma especial, às amigas Dani, Adri (de novo!), Kátia, Patty, Marina e Bel por todas as vezes que se disponibilizaram para me ouvir. Seria ótimo se no período de dois anos de mestrado, uma lei anti-problemas fosse decretada. Como isso não é real, vocês foram, com seus colos e ouvidos, minha melhor blindagem contra as tristezas e dúvidas do caminho.

A Cecília Almeida (Céci) pela tradução do artigo de Bronckart (1998) em francês. Jamais vou esquecer, irmã, de todo o malabarismo que você fez para atender à minha solicitação de traduzir esse texto. Coisa de amiga de longas datas mesmo. Esforços que fazemos por amor.

Aos meus amigos, Hemeterinho (meu folião favorito) e Hermano (minha melhor companhia para eventos culturais), quero agradecer pelas orações e pela sincera amizade de tantos anos. Vocês são mesmo especiais.

A Marinésio, habitante temporal desse mesmo espaço chamado mestrado, meu agradecimento por tantas risadas gostosas e gargalhadas dobradas. Desejo muitos velhinhos pra você (você sabe do que eu estou falando!).

A Rodrigo Learth, por ter sempre apostado na minha capacidade e potencial. Sem o seu apoio, de toda ordem, meu ingresso e permanência nesse mestrado não teria sido possível. Obrigada por tudo, Xodó. Você vai sempre morar no meu coração.

A Fagner, não só pela qualidade das cópias que tirei ao longo de todos esses dois anos, mas pelo espaço de carinho e respeito mútuos que foi criado entre nós. Obrigada pela paciência com essa virginiana aqui e parabéns por desempenhar seu trabalho com tanto esmero e dedicação. Saiba que tem minha admiração por isso.

A Zé Raimundo (para mim, sempre será Tio Rai), pela imprescindível força na diagramação. Obrigada pelo carinho de sempre.

A Marcela Zamboni, Gabi Guedes, Ana Angélica (Ninha) e Patrícia Arantes (Patty) por terem doado parte do seu tempo precioso para se transformarem nas personagens principais dessa pesquisa. Recebam meu abraço, minha gratidão e saibam que analisar, minuciosa e repetidamente, cada frase de vocês, foi um exercício tão árduo, quanto engrandecedor. *You were awesome!*

Às professoras Doutoras Regina Celi Mendes Pereira e Poliana Dayse Vasconcelos Leitão pelas contribuições feitas no exame de qualificação.

A Rodrigo França que, enquanto eu falava sobre a minha dificuldade em dar por encerradas as análises dos textos das minhas colaboradoras, lembrou-se de ter lido a respeito dessa temática num texto do escritor, médico e dramaturgo cearense, Ronaldo Correia de Brito. Trata-se do lindo texto intitulado *Sobre técnicas de torrar café e outras técnicas*. Encantei-me tanto pelo texto, que acabei selecionando os trechos que ilustram minha página de dedicatórias. Obrigada, Rodrigo, pela delicadeza de ter trazido uma cópia desse texto para mim. Viu? Acabou me servindo de inspiração!

Aos colegas do NEAL (Núcleo Espírita André Luiz) porque, sem nem mesmo me conhecerem direito, me impulsionam, orientam e acolhem fraternalmente. A vocês, Suely e Etiene, meu agradecimento especial.

RESUMO

Com alicerce na Linguística Aplicada, e compreendendo ser através das atividades de linguagem, organizadas em textos, que os seres humanos agem, representam e se representam discursiva e socialmente, a presente investigação fez uma abordagem do trabalho docente à luz das Ciências do Trabalho e dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 1998, 1999, 2004, 2006, 2008; MACHADO 2004, 2007), que concebe a linguagem como uma atividade em sua perspectiva social e discursiva. Investigamos as representações do trabalho docente, por meio do discurso de duas alunas e duas professoras de Língua Inglesa que vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem em dois contextos de ensino: a aula particular e a escola de idiomas. Por meio da análise de entrevistas semi-estruturadas, foi possível constatar que, em suas representações, as alunas definem o professor que atua em escola de idiomas como um profissional que tem seu trabalho cerceado por pressões advindas de várias instâncias e que tem poucas chances para *reconcepção* de normas e prescrições. O professor particular, por sua vez, é visto como um profissional flexível e dinâmico que encontra espaço para reconceber normas e prescrições, mas que tem restrições, como a instabilidade financeira e o comprometimento da avaliação do seu trabalho, devido à ausência de um par profissional. Os resultados da análise docente revelaram que, linguístico-discursivamente, a conduta das professoras, ora se alinhava ao conceito de profissional moldado pelas coerções da instituição (DE SOUZA, 2007), ora ao conceito idealizado pelas Ciências do Trabalho (CLOT, 1998; 2007[1999]; 2010), que reconhecem o trabalhador como autônomo diante das prescrições que lhe são impostas pela instituição em que trabalha. Verificamos, ainda, que o coletivo de trabalho está presente no dizer das alunas e das professoras, que houve uma divergência no tocante à distância que as professoras percebem entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* nos dois contextos e uma convergência na percepção de que a internet, os sites educacionais e os livros digitais podem figurar como pares profissionais para o professor particular.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Trabalho docente. Representações. Coletivo de trabalho.

ABSTRACT

Based on the Applied Linguistics and understanding that it is by means of the language activities organized in discourse or texts that human beings perform, represent and represent themselves discursively and socially, the present research aimed at investigating the teaching work in the light of the Sciences of Work and the Sociodiscursive Interactionism (SDI) theoretical framework (BRONCKART, 1998, 1999, 2004, 2006, 2008; MACHADO, 2004, 2007), which conceive language as an activity in its social and discursive perspective. This dissertation investigated the representations of the teaching work, by means of the discourse of two students, as well as two English teachers who experienced the learning process in two different contexts: the private lessons and the language school environment. Through the analysis of semi-structured interviews we were able to find out that the teacher who works in a language school is defined by the students as a professional who has his work curtailed by pressure coming from varied instances and, therefore finds little room to reconceive norms and prescriptions. Concerning the private teacher, he is seen as a flexible and dynamic professional who finds enough room to reconceive norms and prescriptions, but who has to face restrictions to his work, such as financial instability and the compromise of the evaluation of his work due to the lack of a professional partner. The outcome of the teachers' linguistic and discursive analysis brought to light that the teachers' behaviour is first aligned with the concept of a professional moulded by the restraints of the school where he works (DE SOUZA, 2007), then with the concept of the Sciences of Work (CLOT, 1998; 2007[1999]; 2010) which conceive the worker as autonomous before the prescriptions that the institutions impose on them. The analysis also showed that the Collective of Work is present in the discourse of both, students and teachers and that there were divergences about the distance that the teachers notice between the *prescribed* and the *realized* work within the two contexts. There was convergence about the perception that the Internet, some educational sites and digital books may figure as professional partners for the private teacher.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Teaching. Representations. Collective of Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Das ações e das atividades	27
Quadro 2 – As modalizações e os mundos	65
Quadro 3 – Das dimensões	69
Quadro 4 - O professor de inglês de escola de idiomas representado pelas alunas	85
Quadro 5- O professor particular de inglês representado pelas alunas	86
Quadro 6 – As professoras e a imagem de si na aula particular	99
Quadro 7 - As professoras e a imagem de si na escola de idiomas	99
Quadro 8 - <i>Trabalho prescrito X Trabalho realizado</i>	114
Quadro 9 – O trabalho docente representado pelas professoras no âmbito da aula particular	114
Quadro 10 - O trabalho docente representado pelas professoras no âmbito da escola de idiomas.....	115
Quadro 11– Os porquês de Olga	122
Quadro 12 – Os porquês de Alice	122
Quadro 13 – Os olhares	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UMA <i>FLANERIE</i> PELOS CAMINHOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	18
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ISD NO BRASIL: UM BREVE RETROSPECTO	20
1.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ALGUNS PRINCÍPIOS E CONCEITOS.....	23
1.2.1 A Semiologia do Agir.....	26
2 O ISD E A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE	31
2.1 ALGUMAS (IN)DEFINIÇÕES DO TERMO <i>TRABALHO</i>	32
2.2 ENSINO E TRABALHO: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA	35
2.2.1. A Clínica da Atividade e os conceitos de <i>trabalho real e reconcepção</i>	35
2.2.2 Sobre as prescrições e a noção de <i>trabalho representado</i>	36
2.3 A FIGURA E AS IDENTIDADES DO PROFESSOR.....	38
2.3.1 Inglês não reprova: quem é e o que se pensa deste profissional que dá aulas de inglês	41
2.3.2 Desculpem-nos pelos transtornos, estamos em reforma: os ajustes na seara da formação de professores.....	46
2.3.3 Onde está o meu coletivo de trabalho? Assinado, um professor particular de idiomas.....	50
3 UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....	54
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	54
3.2 NOSSAS COLABORADORAS	57
3.3 INSTRUMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	59
3.3.1 A entrevista na pesquisa qualitativa	60
3.3.2 Categorias de análise	63
4 ANÁLISE DOS DADOS	70

4.1 USANDO ÓCULOS DISCENTES	71
4.1.2 O que vimos através dos óculos discentes.....	84
4.2 USANDO ÓCULOS DOCENTES	89
4.2.1 A imagem que as professoras têm de si e do seu agir.....	89
4.2.2 Representações do trabalho docente.....	100
4.2.3 O papel do coletivo no trabalho do PEI e do PPI	115
4.2.4. O que vimos através dos óculos docentes	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A -- Roteiro para entrevista com os alunos.....	139
APÊNDICE B -- Roteiro para entrevista com os professores	140
APÊNDICE C - Questionário versão para aluno(a)	141
APÊNDICE D - Questionário versão para professor(a)	142
APÊNDICE E - Transcrição da aluna Gita	143
APÊNDICE F - Transcrição da aluna Marina	146
APÊNDICE G - Transcrição da Professora Olga	152
APÊNDICE H - Transcrição da Professora Alice	160
ANEXO 1 -- Quadro de Normas de Transcrição	166
ANEXO 2 – Certidão do Comitê de Ética.....	167

INTRODUÇÃO

*“...Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho...*

*E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata...*

Não dá pra ser feliz”

(Gonzaguinha, 1983)

No ano de 1983, o cantor e compositor Gonzaguinha lançava o álbum *Alô, alô, Brasil*, e nele estava presente a canção *Um homem também chora (Guerreiro Menino)*. A letra reflete o pensamento de um homem, um pai de família que só se sente honrado com um emprego. Para ele, vida é trabalho, e sem um emprego, só lhe resta a morte, ou uma vida sem sonho, infeliz.

Escolhemos essa epígrafe para ilustrar o tema central da nossa pesquisa que é o *trabalho*. Será que dá para ser feliz sem trabalho? Essa é uma pergunta muito abstrata e que, para ser respondida, deve-se levar em consideração muitos aspectos da vida produtiva de alguém. No entanto, se mudássemos a pergunta para *Qual o valor do trabalho?*, a resposta seria algo parecido com: *cada trabalho tem seu reconhecimento diferenciado de acordo com a sociedade e/ou comunidade em que se vive*.

Ajustando nosso foco especialmente para o trabalho do professor, recorro aos ensinamentos de Paulo Reglus Neves Freire, educador e filósofo pernambucano, mundialmente conhecido por suas contribuições no campo da pedagogia crítica, para dizer que, embora muitos reconheçam o valor da educação e o quanto é imprescindível que tenhamos bons professores, poucos pais desejam que seus filhos se tornem professores. Isso

se deve à desvalorização do trabalho desse profissional que luta para ter o seu ofício reconhecido por pais, alunos, empresários (da educação ou não), pela sociedade, enfim.

Percorrendo as trilhas na luta por esse reconhecimento, encontraremos, no final dos anos 1990, pesquisadores e psicólogos, como Jean-Paul Bronckart (1998; 2004; 2006; 2008; 2009 [1999]) e Yves Clot (1998; 2007[1999]; 2010), que, ao lançarem as bases, respectivamente, para o Interacionismo Sociodiscursivo (daqui em diante, ISD) e para as Ciências do Trabalho (CLOT, 1998, 2007[1999], 2010) começaram a observar o trabalhador em situação de trabalho, e a identificar elementos que influenciavam direta, ou indiretamente, na execução das atividades.

Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, a atividade docente passa a ser vista como algo complexo que compreende muito mais que aspectos metodológicos. Passa-se a levar em conta o contexto sócio-histórico, bem como os elementos que compõem a rede de relações sociais que são constitutivas dessa atividade, como, por exemplo, as instituições que organizam o agir docente e que produzem documentos regulatórios, as diferentes modalidades de ensino que podem ter uma natureza presencial ou a distância, e os personagens que geralmente constituem a narrativa escolar (pais, alunos, colegas, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, etc.) (MEDRADO, 2011).

Muitos são os trabalhos com base no quadro teórico-metodológico do ISD que abordam o trabalho do professor (BRONCKART, 2007, 2008; MACHADO 2004, 2007; CRISTÓVÃO, 2008; ABREU-TARDELLI e CRISTÓVÃO, 2009). Entretanto, a relevância do nosso estudo reside no fato de não haver muitos trabalhos que se debrucem sobre o gênero profissional *professor particular de inglês*¹ (daqui em diante, PPI). Buscando entender como se configuram as representações do trabalho docente, tanto por parte dos alunos, quanto dos

¹ No banco de dados da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>), consultado em 21/06/13, no universo de 177 teses e dissertações pesquisadas sob o assunto *professor particular de inglês*, apenas três dissertações foram encontradas. Uma delas é a dissertação de Annemarie de Moraes Heltai Lima (PUC/SP, 2007), que embora se apoie no sóciointeracionismo de Vygotsky, não se utiliza das contribuições de Bronckart, da Ergonomia francesa ou das Ciências do Trabalho para fazer suas análises; outro estudo é a dissertação de Eliana Keiko Hirano (PUC/SP, 2003), este com base no interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999); por último, a dissertação de Flávia Cristina de Souza Camargo (Universidade Estadual de Campinas, 2012) investiga discursivamente os enunciados de professores de inglês, tanto de escolas públicas e privadas, quanto de escolas de idiomas e de aulas particulares, porém, com base no pensamento de Foucault (2004).

professores, em escolas de idiomas e também no contexto da aula particular, nosso estudo investigará as representações do trabalho do professor e parte dos seguintes pressupostos:

- 1) Professores de inglês que vivenciaram, ou vivenciam os dois contextos de ensino, deixam vestígios em seus textos quanto à representação que têm de si próprios e do seu agir em cada um dos contextos;
- 2) A distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* é menor para o professor particular de idioma (daqui em diante, PPI) que para o professor de escola de idiomas (PEI, daqui em diante).

A partir desses pressupostos, organizamos nosso trabalho para que responda aos seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar se, em seus discursos, as alunas demonstram compreender as prescrições e impedimentos que norteiam e limitam o trabalho do professor em cada um dos contextos de ensino;
- 2) Analisar de que maneira as prescrições e os espaços para reconcepção estão evidenciados nos textos das professoras;
- 3) Investigar o papel do coletivo no trabalho do PEI e do PPI e de que forma ele está evidenciado nos textos das professoras.

Apresentados nossos objetivos e pressupostos, gostaríamos de dizer que esta pesquisadora leciona o idioma inglês há mais de dezoito anos. Durante os primeiros quinze anos, atuou como professora exclusivamente em uma escola privada de ensino de idiomas. Por motivos pessoais e circunstanciais, deixou a escola e começou a ministrar aulas particulares, tanto para pequenos grupos de alunos, como individualizadas, sendo esta a atividade de trabalho que desempenha enquanto desenvolve esta pesquisa. Nossa própria trajetória de migração de um contexto de ensino-aprendizagem (PEI) para o outro (PPI) foi a motivação para realizarmos este estudo. Pretendemos investigar nossos pressupostos e objetivos através da análise de trechos de entrevistas semi-estruturadas com quatro colaboradoras, sendo duas alunas e duas professoras.

Quanto ao embasamento teórico, tomamos como referência os estudos do ISD (BRONCKART 2006, 2008, 2009 [1999]), bem como as noções da Clínica da Atividade (CLOT, (2007 [1999], 2010; FAÏTA, 2004; SILVA, BARROS e LOUZADA, 2011) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002). Em Bronckart (2006), Machado (2009) e Medrado (2010), encontramos suporte para focar as dimensões do agir nos textos analisados, enquanto que, para fazer uma análise discursiva desses textos, tomamos como base os trabalhos de Guimarães (2007) e Muniz-Oliveira (2011).

Estruturamos nosso trabalho em quatro capítulos, no qual o primeiro é dedicado a um breve retrospecto da Linguística Aplicada (daqui em diante, LA) e do ISD no Brasil, bem como à Semiologia do Agir e a alguns princípios e conceitos do ISD.

Nosso segundo capítulo, organizado em três seções, apresenta algumas (in)definições do termo *trabalho*, explicita nossa noção de ensino e de trabalho e aborda alguns conceitos da Clínica da Atividade. Nele também, discorremos acerca das prescrições e discutimos sobre a temática das identidades e da formação de professores, apresentando algumas características do professor de inglês de escola de idiomas e do professor que atua no âmbito das aulas particulares.

No terceiro capítulo, composto por quatro seções, apresentamos a metodologia adotada para o nosso estudo. A primeira seção destina-se à abordagem de algumas características da pesquisa qualitativa. Em seguida, focalizamos o contexto da nossa investigação e apresentamos nossas colaboradoras. Na última seção, apresentamos os instrumentos utilizados para a geração dos nossos dados, assim como as categorias de análise que adotamos.

A análise dos dados compõe nosso quarto e último capítulo, que está estruturado em duas seções. Na primeira, destinada à análise dos textos das alunas, focalizamos na maneira como estão representadas as prescrições, impedimentos e representações do trabalho docente, tanto no âmbito da escola de idiomas, quanto no âmbito das aulas particulares. Na segunda seção, estão evidenciadas, por meio dos textos das professoras, as representações que elas têm de si e do seu trabalho, abarcando as prescrições, os espaços para reconcepção dessas prescrições, a distância entre *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, bem como a maneira que o coletivo está presente em sua docência.

Em seguida, apresentamos nossas conclusões e considerações finais.

1 UMA *FLANERIE* PELOS CAMINHOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO



*flanerie*²

Trouxemos Walter Benjamin e a pintura do artista H. Darigotti para iniciarmos uma *flanerie*, percorrendo alguns dos caminhos pelos quais passou, e tem passado o Interacionismo Sociodiscursivo. Faremos um passeio, não *sem destino*, como na significação de Benjamin, mas com a naturalidade evocada na pintura de Darigotti. Imprimindo um tom de responsabilidade descompromissada, queremos dar uma visão panorâmica dos *novos sentidos* que os estudos desenvolvidos com base no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo atribuíram ao *caminhar* da LA.

Foi na Suíça dos anos 1980, mais precisamente na Universidade de Genebra, que pesquisadores, como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (precursores dos trabalhos com gêneros textuais), Daniel Bain e Itziar Plazaola Giger, dentre outros, coordenados por Jean-Paul Bronckart, começaram a lançar as sementes do ISD. Seu construto teórico toma de empréstimo conceitos advindos de variadas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais, e teve como maior referência, no campo do desenvolvimento, os pensamentos de Vygotsky, que preconizou as ideias fundadoras do socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Vygotsky procurava por uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que integrasse as múltiplas dimensões das condutas humanas. Para Buzzo (2008), o ISD, que postula a intervenção da prática de linguagem na atividade social, seria uma espécie de prolongamento do interacionismo social. Em sua tese de doutoramento, a autora deixa claro o porquê da adição do termo *discursivo* ao conceito vygotskyano,

² Expressão usada pelo crítico literário, filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007) para se referir aos *novos sentidos do caminhar* diante do nascimento das cidades modernas, significando caminhar *sem destino*.

afirmando que, “se a ação de linguagem pode ser entendida como uma *atividade*, como uma *prática*, logo, ela é *discurso*, o que justifica o acréscimo do termo *discurso* ao sintagma *interacionismo social*” (BUZZO, 2008,p.57).

Se é no interacionismo de Vygotsky que o ISD finca suas raízes sobre o desenvolvimento humano, é nas concepções de linguagem e interações verbais de Valentin Voloshinov que seu construto teórico-metodológico se desenha. Embora o tema da linguagem só tenha aparecido pela primeira vez, de maneira mais sistemática, em 1926, num texto de Voloshinov, intitulado *O discurso na vida e o discurso na poesia*, podemos afirmar que os pensamentos originados de um grupo de intelectuais do qual fizeram parte Pavel Medvedev, Mikhail Bakhtin e Voloshinov, dentre outros, (1919-1929) tornaram-se uma referência para os estudos sobre o homem e suas formas de linguagem. Para o ISD, estudar sobre a linguagem implica se propor a entender seu papel crucial no desenvolvimento, nas ações e na identidade do ser humano. Sobre isso, Bronckart (2008) afirma que “o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo, tanto no desenvolvimento humano, quanto em relação aos conhecimentos e aos saberes em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (op.cit.,p.56).

Na introdução do seu livro *Atividade de linguagem, textos e discursos* (1999), Bronckart aborda temas como *atividade*, *formação social* e *ação*, e deixa claro que advoga por uma psicologia interacionista-social que estuda a linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, explicitamente se opondo às correntes biologizantes e mentalistas que, segundo o próprio autor, ainda dominam as Ciências Humanas. Segue a citação do autor:

[...] é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo ação de linguagem), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais. (BRONCKART, 1999,p.13)

A linguagem é vista, portanto, como atividade que lida com as condutas verbais e o texto, com suas propriedades linguísticas, demonstra alguns aspectos da ação dos quais é (também) produto (STROUMZA, 2002 apud BRONCKART, 2008). Assumindo essa postura,

Bronckart nos mostra o quanto seus pensamentos se alinham ao entendimento da Teoria da Atividade elaborada por Leontiev (1904-1979), cujo debate teórico aprofunda os estudos sobre a natureza sócio-histórica do psiquismo humano de Vygotsky (1896-1934). Nesta perspectiva, os problemas da vida humana, assim como o desenvolvimento da atividade intelectual prática e da consciência, são vistos sob um ponto de vista diferente das ideias mecanicistas e idealistas, e enquanto buscam novas maneiras de compreender o sujeito, procuram também conceber o sistema psicológico enquanto ciência (SCHETTINI e DAMIANOVIC, 2009).

Guimarães, Machado e Machado (2007) afirmam que, ao atribuir uma dimensão social à Psicologia, e tendo por objetivo esclarecer as condições em que surge, e o modo como funciona o pensamento consciente humano, Bronckart propõe uma Psicologia reunificada e chega mesmo a dizer que estaríamos presenciando o nascimento de “um projeto de construção de uma Ciência do Humano³ integrada” (op.cit.,p.10). Não seria incorreto afirmar, pois, que o ISD é um construto transdisciplinar e mestiço, porque ao mesmo tempo em que atravessa outras disciplinas, se constitui e se alimenta delas.

Neste ponto da nossa *flanerie*, é importante ressaltar que os estudos realizados com base no quadro do ISD assumiram duas vertentes distintas: uma que diz respeito às questões didáticas, e outra que se debruça sobre linguagem e trabalho, sendo esta segunda a que tem interessado mais a Bronckart recentemente e à nossa pesquisa em especial.

1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ISD NO BRASIL: UM BREVE RETROSPECTO

Embora não seja nosso objetivo neste trabalho apresentar uma ampla discussão sobre as pesquisas realizadas na LA no Brasil⁴, consideramos importante fazer uma breve retrospectiva deste campo do saber antes de nos atermos à chegada do ISD ao Brasil.

³ O termo Ciência do Humano é utilizado por Bronckart pelo fato de o ISD ser concebido a partir de uma abordagem transdisciplinar, alimentando-se da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Linguística (BRONCKART, 2006).

⁴ Já no ano de 2009, Machado e Guimarães (2009) comentaram a respeito do aumento dos programas de pós-graduação com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, apontando o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o Programa de Pós-Graduação em

Existem três viradas epistemológicas facilmente identificáveis na LA⁵. O primeiro momento seria o da racionalidade técnica, no qual a estratégia de ensino era o fator mais importante. O segundo momento, conhecido como *movimento do professor reflexivo*⁶ (que ganhou força no Brasil a partir da década de 1990), é o momento em que o professor não é visto apenas como executor de planos, como aquele profissional que simplesmente coloca em prática estratégias, mas é também o responsável pela elaboração das suas atividades, pelo pensar/refletir antes do executar. Sobre isso, Medrado (2011) afirma que se trata do momento de “valorização do professor como ser cognitivo e cognoscente, mas, sobretudo, como crítico do próprio fazer” (p.22). No resumo do capítulo terceiro de sua tese de doutoramento, MEDRADO (2008) deixa claro que entende a abordagem reflexiva como uma guinada epistemológica que deu grande contribuição à reafirmação da identidade do professor que, segundo a autora, “estava dispersa, ausente nos paradigmas hegemônicos que orientaram a prática docente por tantas décadas” (p.113). O terceiro momento é aquele em que o ensino é visto como trabalho. As discussões não giram mais tão somente em torno da relação aluno/professor, professor/aluno, professor/sala de aula ou aluno/sala de aula. Neste momento entende-se que a atividade docente compreende muito mais que elaboração de aulas, ou domínio de técnicas que regulam o processo de ensino/aprendizagem. Há uma total reconceptualização da noção de docência, onde aspectos anteriormente ignorados, como os insucessos, as frustrações, impedimentos e outros agentes participantes do processo passam a ser vistos como parte constitutiva da atividade educacional e se tornam objeto de pesquisas que, sob uma perspectiva discursiva, intentam investigar e se envolver “com as dificuldades *reais*, vivenciadas por sujeitos *reais* nas suas práticas diárias” (MEDRADO, 2011,p.23) [grifo da autora].

Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas). As autoras apresentaram, ainda, uma relação das instituições universitárias brasileiras de diferentes estatutos em que pesquisadores do ISD se encontram. Hoje, podemos citar, também, o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (PROLING), como um dos programas que tem se destacado no número de pesquisas desenvolvidas com base no ISD.

⁵ Para mais informações acerca dos caminhos percorridos pela Linguística e pela LA, desde os anos 40, ver texto de Moita Lopes (2009,p.11-24).

⁶ Para discussão mais ampliada sobre o tema, ler Medrado (2008) sobre a abordagem reflexiva, sua gênese e desdobramentos.

A partir dos anos 2000, um intenso intercâmbio de ideias e diálogos entre psicólogos do trabalho e pesquisadores brasileiros resultou em pesquisas que adotam o posicionamento de que o trabalho do professor deve contemplar, como nos diz Medrado “todo o entorno da atividade profissional” (MEDRADO, 2011,p.25). É nessa atmosfera de fomento à criticidade sobre o trabalho e a formação docente, e com a preocupação de entender como o professor se constrói discursivamente que o ISD chega ao território brasileiro. Alguns estudos no campo de formação de professores e na elaboração de materiais didáticos já estavam sendo realizados no Brasil⁷. Sobre as teses, artigos e dissertações desenvolvidos com base nos pressupostos do ISD⁸, Machado (2004) afirma:

Todos esses trabalhos têm trazido conclusões e questionamentos que nos têm levado a desenvolver uma contínua reflexão sobre o interacionismo sócio-discursivo, ao mesmo tempo em que sua divulgação – seja da vertente "mais teórica" ou "mais didática" – tem multiplicado interpretações sobre seus conceitos de base e sobre o modelo de análise *de textos* proposto, que foi sintetizado na obra de Bronckart (1997), por nós traduzida para o português em 1999 (MACHADO, 2004, p.1).

O que se percebe é uma diversidade de pesquisas que se ancoram neste quadro teórico-metodológico multidisciplinar, bem como a abertura do diálogo entre a teoria do ISD e outras visões teóricas. Sobre a variedade de temas e contextos presente nos estudos de grupos como o ALTER⁹, por exemplo, Guimarães, Machado e Coutinho (2007) afirmam que o grupo “assumiu o desafio de tomar por base uma teoria com a grande vantagem de esta encontrar-se em construção, estando, portanto, aberta a novas possibilidades, desde que ancoradas em seus princípios fundantes” (op.cit.,p.11).

Chegamos ao fim da nossa *flanerie* com a certeza de que estamos diante de um quadro teórico-metodológico que, mesmo em sua tenra idade, já vem dando sinais de que terá vida longa, a julgar pela quantidade de eventos nacionais e internacionais, de grupos de discussão

⁷ Magalhães (1999); Machado (2000); Cristóvão *et al.* (1998); Barbosa (2001); Liberali *et al.* (2002).

⁸ Como, por exemplo, Machado(1998) e Rojo (2000).

⁹ ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), grupo de pesquisa liderado por Eliane Gouvêa Lousada, tendo Ana Maria de Mattos Guimarães como vice-líder e Vera Lúcia Cristóvão, Luiza Bueno, Elvira Nascimento, Anise de Abreu Gonçalves, Regina Celi Pereira, Adair Gonçalves, Lília Abreu Tardelli e Eulália Leurquin como pesquisadores.

surgidos no interior de departamentos de instituições federais e particulares de ensino superior, de dissertações de mestrado e teses de doutoramento que tomam por base seus pressupostos¹⁰. É notório também que, cada vez mais, cresce o número de pesquisadores ligados ao campo da formação docente (seja da LA, da Educação, ou da Linguística) que se interessa pela visão mais humanizada do trabalho deste profissional que, por muito tempo, teve (e, não nos enganemos, ainda tem) sua imagem bastante ligada à reprodução pura e simples de manuais didáticos prescritivos.

Concluimos nosso passeio com uma citação de Machado (2008), em que ela ratifica algumas das posições que assumimos nesta nossa seção, enquanto recomenda a leitura do livro que prefacia:

[...] considero extremamente importante a sua leitura, de especial relevância não só para todos os pesquisadores filiados ao ISD, mas para todos os pesquisadores da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação em geral que se interessam por essa vertente teórica ou pelos temas que focalizamos em nossos trabalhos, tanto os de uma Didática de Línguas bem instrumentada pelos aportes que trazemos da Psicologia vigostskiana e da Linguística do discurso e do texto, quanto os que se voltam para uma compreensão mais elaborada sobre o trabalho docente em sua relação com a linguagem.

Na próxima seção, discutiremos mais detidamente sobre alguns princípios e conceitos do ISD.

1.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ALGUNS PRINCÍPIOS E CONCEITOS

*Tudo o que expressamos por meio da
linguagem não nasce da nossa consciência de
maneira individual, mas procede do exterior, ou seja,
do social.*
(VOLOSHINOV, 1979)

¹⁰ Como nosso estudo tem foco no professor de inglês como língua estrangeira (LE), julgamos relevante ressaltar a existência de um importante grupo de pesquisa brasileiro, que se dedica a desenvolver trabalhos na área de LE, na perspectiva interacionista sociodiscursiva. Trata-se do grupo Linguagem em Educação, coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão, cujo sítio eletrônico é <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/led/>

Realizar um estudo com base nos princípios, conceitos e categorias do Interacionismo Sociodiscursivo significa ter em mente que, como dissemos na seção anterior, estamos diante de um quadro teórico-metodológico cujos princípios são oriundos de correntes das Ciências Humanas. Trata-se de uma proposta interdisciplinar que vai buscar na Psicologia e no pensamento interacionista de Vygotsky, na Filosofia da linguagem de Voloshinov, na Sociologia e teoria do agir comunicativo de Habermas, e em reinterpretações da teoria do signo de Saussure, a composição de seus conceitos basilares¹¹.

Considerando esses vieses teóricos, o presente estudo, voltado para a docência, corrobora Faraco (2007) quando ele diz que um dos pensamentos bakhtinianos mais relevantes para o campo da pedagogia, particularmente no tocante à produção de textos, seja sua crítica à separação feita entre o mundo da cognição e o mundo da vida, um teoreticismo, segundo o autor, ainda muito arraigado na nossa tradição escolar, “conteudística e com pretensões enciclopédicas” (op.cit,p.50). Antes, porém, de abordarmos alguns conceitos como *texto* e *produção* textual, discorreremos acerca da noção de *linguagem* que adotamos para nossa pesquisa. Julgamos relevante explicitar essas noções porque nosso estudo será feito com base nos textos produzidos por professores acerca do seu trabalho.

No âmbito do ISD, a *linguagem* é definida como a capacidade que a espécie humana tem de criar organizações semióticas que garantem o pensamento e a comunicação dos humanos socialmente organizados e que lhes servem de instrumentos para o agir (ÉRNICA, 2007, p.128). É através das atividades de linguagem, organizadas em discursos ou em textos, portanto, que os seres humanos agem, representam e se representam discursiva e socialmente, desenvolvendo-se como cidadãos. Bronckart, na conferência de abertura do XIV InPLA¹², em 2004, lembrou os cinco princípios básicos do quadro teórico-metodológico do ISD, que são retomados, de modo sintetizado, no artigo de Pinto (2007). Em breves linhas, o primeiro princípio assume a ideia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. O segundo princípio assume que os pré-construídos sociohistoricamente humanos estão na base de todo processo de desenvolvimento, sobre o qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados. O terceiro princípio prevê que todo

¹¹ Para um percurso histórico e base epistemológica do ISD, ler Bronckart (1999, 2006, 2008).

¹² Texto publicado na revista Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada.

desenvolvimento humano se efetiva no agir humano, e esse agir implica um posicionamento de ordem epistemológica e política. O quarto princípio estabelece que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes que se complementam e não se dissociam: a do processo de socialização e a do processo de formação individual. Vamos nos ater ao quinto princípio que postula que “em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível. Porém, não uma linguagem entendida como sistema, estrutura ou código, mas como uma “atividade” em sua perspectiva social e discursiva” (BRONCKART, 2004). É nesta concepção de linguagem como *atividade* apresentada por Bronckart que ancoraremos nosso trabalho.

Também seguindo esta linha de raciocínio e tomando por base Vygotsky (2001) e Voloshinov (1992), Magalhães (2004) concebe a linguagem como uma prática discursiva, exatamente porque é tomada como um elemento que intervém nos processos de construção de conhecimentos, assim como na construção identitária do indivíduo (MAGALHÃES, 2004 apud CASTRO, 2012, p.30).

Por sua vez, Cristóvão (2011), ao prefaciар o livro *Leituras do Agir Docente*, também dá uma breve, porém relevante definição de linguagem. Ao afirmar que “a linguagem é tida como uma atividade significativa que nos constitui ao mesmo tempo em que a constituímos” (op.cit.,p.7), a autora nos lembra o papel ativo que cada um de nós desempenha diante da linguagem. Ou seja, não é impunemente que fazemos uso da linguagem, tampouco ela se configura como uma espécie de entidade autônoma, que existe e sobrevive por si só.

Apresentada a noção de linguagem com que trabalharemos, voltamos agora o olhar para o conceito de texto que adotamos. Sendo o ISD um programa teórico que se interessa pelas condutas humanas e concebe o ser humano como sociohistoricamente situado, podemos dizer que situada também é a linguagem que ele utiliza para agir e se comunicar. Bronckart (1998) faz uma conexão entre texto e representações quando afirma que as representações próprias do ser humano são todas sociais em sua essência, e podem ser qualificadas como coletivas quando elas têm sua sede em obras humanas (no ambiente construído, nas instituições, nas produções científicas, artísticas, etc.). Tais obras são interpretáveis apenas por meio de textos (orais ou escritos) que os comentam. Portanto, do ponto de vista da ação ou da comunicação, *texto* seria qualquer unidade de ação de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (BRONCKART, 1999). Ao afirmar que “todo texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero” (op.cit.,p.75), Bronckart justifica sua preferência pela

expressão *gênero de texto* em detrimento de *gênero de discurso*. O autor assume, também, a nomenclatura *tipo de discurso*, em vez da expressão *tipo textual*.

Assim, entendemos *discurso* como um conceito diferente daquele adotado pela Análise do Discurso (AD) francesa, que concebe o sujeito como um ser inconsciente e assujeitado pela ideologia. O ISD, por sua vez, adota a visão vygotskiana de que o homem é um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. Confere-se, assim, o estatuto de actantes/atuentes aos indivíduos, atribuindo-lhes papéis sociais e objetivos (BALTAR, 2007, p.150).

A representação particular que cada agente tem de uma dada nova situação de comunicação leva-o a organizar, de um certo modo, os tipos de discurso que compõem seu texto e a lançar mão dos recursos linguísticos próprios dos tipos de discurso. Ao concebermos o *texto* como produção verbal mediadora das interações humanas, podemos afirmar que um agente só pode produzir um texto se estiver relacionado a outros agentes e a um contexto que seja socialmente regulado. Sobre isso, Érnica (2007) nos diz que, sob pena de um esvaziamento de seu sentido social, nenhum texto deve ser tomado como realidade que existe em si e por si. Para o autor, “é apenas ao participar de uma atividade social que as produções de linguagem são possíveis” (op.cit.,p.130). Poderíamos dizer, então, que um texto nunca é estável, exatamente por se tratar de uma entidade coletivamente constituída onde discursos e formas de interação são condicionados pelos contextos social, histórico e linguístico (DE SOUZA, 2007). A valorização do contexto aproxima as concepções de *texto* adotadas por Bronckart (2006) e Voloshinov¹³ (1988).

Nossa concepção de *texto* e de *discurso* se justifica a partir do momento que estes são produzidos por indivíduos que, na teoria do ISD, são concebidos como atores ou agentes dos processos de que participam.

1.2.1 A Semiologia do Agir

Com o intuito de compreender as formas de agir através do discurso, e partindo da reflexão de que as ações do ser humano são planejadas e intencionais, Bronckart (2004, 2005)

¹³ Voloshinov concebe o signo (palavra) como fruto das relações entre infra-estrutura e superestrutura, levando a uma interpretação ampla do contexto (situação social) – (DE SOUZA, 2007, p. 171).

e Bronckart e Machado (2004) propõem categorias de análise para o trabalho docente que denominaram de *Semiologia do Agir*. Seus procedimentos de análise concebem o trabalhador como um ser que possui motivos, intenções e capacidades para realizar a ação programada.

O agir de linguagem, para Bronckart (2006), é agir no próprio texto (no sentido de discurso) e “o homem, ao proferi-lo, reflete e refrata as atividades coletivas (econômicas, sociais e interativas da sociedade) e as ações individuais de quem fala ou escreve” (op.cit.,p.170). As unidades (ou palavras) seriam elementos que organizam, explicam e condicionam a diversidade da linguagem e os textos seriam, assim, as próprias práticas linguageiras situadas, constituindo-se em instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano (BRONCKART 2006, 2008).

Detalhando um pouco mais dois conceitos do Quadro 1, retomamos Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2008) quando afirmam que, para interpretar o agir, o homem realiza *ações* e *atividades* que se desenvolvem nos limites da individualidade e da coletividade, respectivamente. Sobre as duas esferas, contudo, incidem intenções, motivos e recursos para o agir. O quadro 1 ilustra uma distribuição desses elementos.

	Plano motivacional	Plano intencional	Recursos para o agir
Coletivo	Determinantes externos	Finalidades	Ferramentas concretas ou modelos para o agir
Individual	Motivos	Intenções	Capacidades (recursos mentais e comportamentais)

Quadro 1 – Das ações e das atividades (Adaptado de BRONCKART e MACHADO, 2004)

É válido lembrar que, no plano motivacional, estão incluídas nos determinantes externos, as representações sociais. Com relação à diferença entre *finalidades* e *intenções*, no plano intencional, Farias (2011), com base em Bronckart e Machado (op.cit.), esclarece que as *finalidades* são validadas socialmente, enquanto as *intenções* representam as finalidades do agir referentes a um único sujeito. No que concerne aos *recursos para o agir*, Farias (op.cit, p.35) aponta para a importância da diferenciação entre os instrumentos coletivos e as

capacidades individuais. Para a autora, os instrumentos coletivos são representados por formas de agir ou ferramentas materiais. As capacidades individuais, por sua vez, remetem aos recursos mentais ou comportamentais referentes a um único indivíduo.

Retomaremos o tema *agir de linguagem*, que já abordamos nesta subseção para ressaltar que, fundamentado na Filosofia Analítica de Wittgenstein (1964 apud Bronckart, 2008), Bronckart (2008) nos apresenta a noção de *jogos de linguagem*, que são as próprias práticas, constitutivamente heterogêneas, diversas e em constante transformação. Segundo o autor, os conhecimentos humanos são elaborados no quadro dos *jogos de linguagem* e, por isso, as formas que o agir humano assume estão diretamente relacionadas a eles. Nesta perspectiva, as práticas languageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral e as palavras assumiriam sua significação a partir da relação com esse agir. Para Wittgenstein (1961 apud BRONCKART, 2008), “o sentido de uma entidade languageira só pode ser apreendido como produto do *uso* ou como resultado (momentâneo) das práticas significantes” (op.cit.,p.16).

No contexto do interacionismo social, as condutas humanas são concebidas como ações significantes com propriedades funcionais e estruturais oriundas da socialização. Para Bronckart (1999), as condutas verbais, ou seja, o agir languageiro, comum a todos os humanos, são concebidas como formas de ação específicas e, ao mesmo tempo, encontram-se em um estado de interdependência com as ações não verbais. Inferir a intenção que subjaz a uma ação não verbal não é uma tarefa difícil. Não podemos dizer o mesmo, no entanto, quando nos referimos às ações verbais. Sobre esse agir languageiro, Filliettaz (2004) cita Habermas, que afirma que “do ponto de vista do observador, é-nos possível identificar uma ação, mas não descrevê-la com certeza como a realização de um plano de ação específico” (p.201). Isto é, além da nossa reconhecida dificuldade de exprimir a ação em palavras, podemos dizer também que não é fácil descrever o que escapa à nossa observação direta (op.cit.,p.202). Segundo Filliettaz (op.cit), há diversos dispositivos metodológicos que exploram a capacidade de os agentes verbalizarem sobre suas práticas. Justamente por enxergarem na dimensão languageira das interações situadas as condições de exercício da coordenação da ação é que essas abordagens tornam as condutas humanas interpretáveis (op.cit.,p.203). Em busca de uma possibilidade de interpretação do trabalho, Bulea (2010) apresenta uma sistematização do que ela denomina de *figuras de ação* (ação ocorrência, ação

acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição¹⁴). Embora a análise do nosso *corpus* não contemple as *figuras de ação*, queremos ressaltar a relevância deste estudo de Bulea (op.cit.) pelas questões que a autora suscita acerca, não só do papel que a linguagem desempenha na construção das representações do agir, mas sobre a temática da morfogênese das ações humanas. Se entendemos que é *no* texto e *pelo* texto que se dá a morfogênese da ação, acreditamos, a partir de Bulea (op.cit.) que é na verbalização sobre sua prática, que o trabalhador dá forma e reforma seu agir. O que acontece, portanto, é uma reordenação, uma reconfiguração das capacidades do agir a partir de tomadas de consciência que este trabalhador revela no momento em que produz os textos acerca da sua *práxis*. Ou seja, no momento da própria atividade linguageira, enquanto se organiza discursivamente, o trabalhador mobiliza e reorganiza seus conhecimentos e suas representações (BULEA, 2010, p. 162).

Regulando o foco para o trabalho docente, assumimos como interpretável a conduta desse profissional exatamente porque acreditamos que o modo de agir do professor e suas capacidades estão representados nos textos e neles também são reconfigurados. Nossa pesquisa se ocupará do agir linguageiro deste professor, e os textos por ele produzidos acerca do seu trabalho é a nossa principal matéria-prima. Com o intuito de investigar a complexa atividade deste profissional, buscaremos os registros do agir representados em seus textos. É nesse sentido que o ISD, cuja tese central é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 1999), apresenta-se como construto teórico-metodológico ideal sobre o qual ancorar nossa pesquisa. Importante ressaltar que em nossos estudos não abordaremos as condutas não verbais, tampouco o agir praxiológico (a aula em si, a execução das tarefas, a conduta física ou o comportamento) das nossas colaboradoras participantes, uma vez que nosso foco não é o que o professor *faz*, mas o que *diz que faz*, ou seja, como verbaliza sobre suas práticas.

Finalizamos esta discussão retomando nossa epígrafe para ressaltar que, somente depois de um aprofundamento nas reflexões de alguns teóricos que formam a base do ISD e em leituras sobre o caráter plurivocal e heteroglóssico da consciência¹⁵, percebemos o aspecto

¹⁴ Para um maior aprofundamento sobre as *figuras de ação*, ler Bulea (2010).

¹⁵ Sobre heteroglossia, relações dialógicas e vozes sociais, ler segundo capítulo do livro *Linguagem e Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*, de Carlos Alberto Faraco (2009).

dinâmico do mundo interior de cada um. Entendemos também o porquê de nem mesmo a um diário reflexivo podermos chamar de uma produção individual. Foi, então, que passou a fazer sentido o pensamento de Voloshinov que escolhemos para iniciar esta seção.

Neste primeiro capítulo, fizemos uma *flanerie* pelos caminhos da Linguística Aplicada e do ISD e apresentamos alguns dos princípios e conceitos deste quadro teórico-metodológico que serve de aporte para a investigação que nos propomos realizar. No nosso próximo capítulo, discutiremos mais detidamente o tema do trabalho docente.

2 O ISD E A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

Se pedirmos que uma pessoa defina *trabalho* em poucas palavras, não temos como prever exatamente o que obteremos como resposta, mas arriscamos dizer que palavras, tais como: *dinheiro*, *esforço*, *serviço* e *remuneração* dificilmente não fariam parte da definição. O dicionário Aurélio (2010) apresenta os vocábulos *serviço*, *emprego*, *lida* e *labuta* como sinônimos de trabalho e, indo além das palavras isoladas, nos diz que se trata da “aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim”, ou ainda, que é uma “atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento”.

Quando buscamos uma definição no campo das Ciências Humanas, não raro, nos deparamos com enunciados que apontam para uma insuficiência ou generalidade que parecem não dar conta de conceituar o trabalho na nossa sociedade contemporânea. Na leitura de apenas dois artigos que tratam do assunto, e se baseiam nos pressupostos teóricos do ISD, encontramos enunciados como “essa definição ainda é genérica”, “as conceitualizações anteriores não parecem ser suficientes”, “há muita dificuldade de se encontrar uma conceitualização universal”, “é o reconhecimento da dificuldade dessa conceitualização”, “não detectamos nenhuma definição unificadora”, “novos acordos foram se estabelecendo em torno da palavra *trabalho*”, “verificamos que os múltiplos significados que a palavra trabalho pode atualmente assumir” (MACHADO, 2007, p.78-82), “falta-nos uma definição clara do que seja *trabalho*”, etc (LOUSADA, ABREU-TARDELLI, MAZILLO, 2007, p.239), que ratificam a generalidade de conceitualização¹⁶ a que nos referimos no começo deste parágrafo.

Reconhecendo, pois, tal multiplicidade de definições, é importante dizer que ancoraremos nosso conceito de *trabalho* nos estudos de Bronckart (2006, 2008) e Machado (2004, 2007, 2009), bem como nos aportes da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004).

¹⁶ Ver Machado (2007) e Clot (1999) para um percurso histórico da conceitualização de trabalho.

2.1 ALGUMAS (IN)DEFINIÇÕES DO TERMO *TRABALHO*

Como afirmamos no nosso primeiro capítulo, uma das bases fundadoras do ISD é a Psicologia e o pensamento interacionista de Vygotsky. Gostaríamos de retomar tal afirmação, neste segundo capítulo, para abordar a importância do conceito de trabalho no âmbito da Teoria da Atividade, bem como explicitar a estreita relação entre as ideias de Karl Marx (1818-1883) e as de Vygotsky e Leontiev. A Teoria da Atividade e o interacionismo social vêm apresentar uma nova percepção acerca de conceitos tais quais *instrumentos*, *objeto* e *sujeito*, no qual o sujeito se relaciona com o mundo objetivo, através das atividades mediadas (ENGESTRÖM, 1999 apud SCHETTINI e DAMIANOVIC, 2009). Segundo Schettini e Damianovic (op.cit), o ponto de partida para entendermos a Teoria da Atividade é a filosofia marxista. Para Marx, a atividade produtora e criativa, que é o trabalho, é uma junção da materialidade do homem com a natureza, adaptada à necessidade humana. Estamos diante, portanto, de uma concepção de atividade de trabalho, não apenas como condição vital da existência humana, mas também como transformadora do homem e da sociedade. Entendendo o homem como uma figura diferente daquela concebida pelo materialismo idealista e mecânico, Marx nos apresenta o indivíduo como autor e construtor de sua realidade. Logo, como alguém capaz de transformar sua condição na sociedade (op.cit., p.221). Nos estudos marxistas sobre o trabalho coletivo, o meio social passa a ter uma função primordial no que tange ao processo de evolução do homem. Tais estudos afirmavam que o homem era transformado, tanto em sua forma física, como psíquica, em função do aparecimento e da evolução do trabalho. A relação entre o *eu* e o *mundo*, com base em trocas motivadoras de mudanças, não só no indivíduo, mas no mundo que o rodeia, é uma relação de bastante relevância no âmbito das pesquisas marxistas. A respeito da visão marxista de trabalho e das atividades coletivas, Schettini e Damianovic (2009) nos dizem que

O trabalho é caracterizado para Marx através de dois elementos essenciais: o instrumento e a atividade coletiva. O homem entra em contato com outros homens através dessas atividades, que são mediadas por instrumentos. O trabalho humano é uma atividade social cooperativa, com funções divididas

entre os indivíduos e com relações mantidas através da comunicação entre os sujeitos da atividade (p.221).

Nessa citação, as autoras resumem a concepção marxista de trabalho e ressaltam a relação indissociável entre o trabalho humano e a sociedade. A partir deste posicionamento, ficam igualmente manifestos os alinhamentos da Teoria da Atividade com os pensamentos de Marx, uma vez que a base fundante dessas teorias considera “o trabalho coletivo como uma atividade mediada por instrumentos, com uma função transformadora na relação entre sujeito e mundo externo” (SCHETTINI e DAMIANOVIC, 2009, p.222). No escopo da Teoria da Atividade, há conceitos que se referem à relação do sujeito com seu mundo objetivo, e a atividade humana é percebida como uma rede de relações culturais, e não como um sistema de atividades isoladas.

Toda essa discussão nos abre caminho para explicitarmos a posição de Vygotsky, que, com base no materialismo histórico-dialético de Marx, relaciona a linha de raciocínio marxista às questões psicológicas. Para o autor, as mudanças ocorridas na sociedade são resultados do trabalho humano e do uso de instrumentos. A partir de então, Vygotsky direciona suas pesquisas em psicologia para o entendimento acerca das influências do uso dos instrumentos e do trabalho nos processos mentais do homem. É essa psicologia do trabalho vygotskiana e a concepção de um homem que se constrói através de suas relações com o mundo social que o ISD adota como base para suas investigações.

O objeto da psicologia do trabalho é o trabalho como atividade coletiva transformadora dos objetos e do outro, e a unidade elementar de análise é o conceito de atividade dirigida, por trás da qual há sempre uma intencionalidade, mesmo que de modo inconsciente. Tomamos a atividade de trabalho como dirigida, e em situação real, exatamente porque não se concebe *atividade* sem sujeito. Pensar em sujeito consciente, dotado de intencionalidade e em desenvolvimento de trabalho em situação real é levar em conta valores presentes nessas instâncias. Sobre isso, Bruner (1996 apud CLOT 2007) afirma que o trabalho é a atividade mais humana que existe, sendo fundamental na construção do valor que cada um atribui a si mesmo (CLOT, op.cit., p.76). Considerado do ponto de vista do sujeito ou do outro, o trabalho é um fato subjetivo e social ao mesmo tempo (op.cit.,p.103). Para Clot,

o trabalho é sempre uma prova, entendendo-se pelo termo uma situação que não oferece todas as respostas às questões que ela mesma levanta: uma situação que convoca então o sujeito, remetendo-o aos outros, a si mesmo, ao objeto de seu trabalho e a seus instrumentos de ação e, por fim, aos esperados genéricos de sua atividade (op.cit., p.111).

Com essa afirmação, Clot corrobora a generalidade do conceito de *trabalho* a que nos referimos no início desta subseção e ressalta a importância do(s) outro(s) para se chegar a algumas soluções para os problemas que são inerentes à própria composição do trabalho.

2.2 ENSINO E TRABALHO: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Ao historicizar as formas e os sentidos do trabalho, Machado (2007) nos fala sobre a substituição do trabalho físico e material, pelo que se pode chamar de *trabalho imaterial* ou de *prestação de serviços*, onde a novidade passa a ser o papel central assumido pelas novas formas de trabalho na economia. Eis a nova ordem imposta ao trabalhador: “é preciso que ele se exprima, que fale, que comunique, que coopere”. Para a autora, este trabalhador passa a ser sujeito da comunicação, porém uma comunicação cujo funcionamento deve ser sempre predeterminado pelas empresas. O que quer dizer que os valores a que nos referimos há pouco, são atribuídos, geralmente, por pessoas que se encontram fora do ofício, e não por aquelas que o exercem (AMIGUES, 2004, p.38).

Surge, então, o interesse pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho e ao qual a ergonomia de vertente francesa, cujo foco está nas adaptações do trabalho ao homem, vem introduzir as noções de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, que muito interessam à nossa pesquisa. Amigues (op.cit.,p.39) denomina de *tarefa* o *trabalho prescrito* e o define como todos os objetivos que os trabalhadores devem alcançar e que foram determinados, não apenas pela instituição, mas por outras instâncias, inclusive, pelo próprio trabalhador. O *trabalho realizado*, por sua vez, se refere àquilo que é observável, à concretização da ação pelo trabalhador. Segundo Ferreira (2011), é neste âmbito histórico em que a hegemonia do neoliberalismo norte-americano mercantiliza bens culturais, que a Organização Mundial do Comércio (OMC) passa a conceber a educação como serviço. A partir de então, políticas educacionais passam a estimular pesquisas voltadas para a formação docente e surgem os primeiros estudos que consideram o professor não apenas um executor de tarefas pré-

determinadas por instituições de ensino, mas como um ator que pensa e age de forma determinante no processo de ensino aprendizagem (op.cit.,p.101). Nesse cenário de resignificação do trabalho docente, justifica-se o título desta nossa seção.

2.2.1. A Clínica da Atividade e os conceitos de *trabalho real* e *reconcepção*

Evoluindo sócio-historicamente, ainda de acordo com Ferreira (2011), surge uma nova classificação de trabalho que vai além das definições de *trabalho prescrito* e de *trabalho realizado* propostas pela Ergonomia francesa. Preconizada por Clot (1995, 1999), a Clínica da Atividade vem introduzir o conceito de *trabalho real*, que corresponde àquilo que o trabalhador pensou, porém não conseguiu realizar. São os impedimentos invisíveis para a realização de suas ações. Voltando o olhar para o âmbito educacional, o *trabalho real*, cujo conceito se aproxima do que Amigues (2004) define como *atividade*, é a “atividade mental desenvolvida pelo docente para concretizar a tarefa, mas que não foi possível realizar” (op.cit.,p.39).

Os ergonomistas não só apresentam tais noções, como assumem a ideia de que a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* é natural. Sobre isso, Machado (2009) nos diz que o trabalhador desenvolve o chamado *trabalho realizado*, isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação e que ele sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi *prescrito* (op.cit.,p.81). Os ergonomistas entendem que, ainda que natural, o afastamento entre o *prescrito* e o *realizado* deve ser o menor possível e é com o objetivo de diminuir essa distância que eles mesmos propõem a noção de *reconcepção*, que seria a re-elaboração das prescrições visando a encontrar um ponto comum entre o que foi prescrito e o que pode ser realizado naquele contexto de trabalho (SAUJAT, 2002). A atividade laboral não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas englobaria também o que ele não chega a fazer, o que queria ter feito, o que foi impedido de fazer (CLOT, [1999] 2007). Podemos dizer que a atividade ou o trabalho real é, quase sempre, maior que a atividade ou trabalho realizado, uma vez que, neste último, não estão incluídas as intenções não executadas, os impedimentos, etc. Ressaltamos, neste momento, algumas premissas da ergonomia de linha francesa para a qual os contextos e os indivíduos são variáveis, a *tarefa* é vista como aquilo que deve ser feito e a *atividade* é

concebida como a maneira como os trabalhadores executam a tarefa. Outra premissa é a de que os indivíduos são capazes de regular, organizar mentalmente e buscar soluções (usar competências) para as atividades que lhes são prescritas. Importante dizer que concebemos as prescrições como elemento constitutivo de qualquer trabalho.

Estreitando nossa discussão para os domínios da docência e retomando a ideia de *reconcepção* adotada pelos ergonomistas franceses, entendemos que é justamente a *reconcepção* da tarefa inicial, em função do seu contexto particular de ensino, que garante a competência e a identidade do professor (SAUJAT, 2002). Podemos afirmar, pois, que o professor não se constitui como um mero executor de tarefas, uma vez que mobiliza capacidades e constrói recursos que contribuem para seu desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004). Ao retomar a concepção de trabalho que leva em conta o próprio trabalhador, o objeto do seu trabalho e o *outro*, bem como seu lado social e subjetivo (CLOT, 2007), Amigues nos diz que a atividade do professor é socialmente situada, não é direcionada apenas aos alunos e é constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Segundo o autor, “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (op.cit.,p.42).

2.2.2 Sobre as prescrições e a noção de *trabalho representado*

Para Amigues (2004), a prescrição é um dos objetos que constitui a atividade do professor e sua realização se traduz pela reorganização, tanto do meio de trabalho do professor, como dos alunos. O autor afirma ainda que a relação entre prescrição inicial e sua realização junto aos alunos (o trabalho realizado) é mediada por um trabalho de (re)concepção e de (re)organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas. Nesse sentido, já que a prescrição é inerente a qualquer trabalho, podemos afirmar que, no âmbito educacional, cabe ao professor saber lidar com ela e, a partir dessa relação, por vezes conflituosa, constituir sua identidade como profissional.

Segundo Medrado (2010), foi através do diálogo mantido nos últimos anos entre os cientistas do Trabalho e os pesquisadores do ISD que houve o acréscimo da noção de *trabalho representado* (BRONCKART, 2006) às categorias já existentes. Este trabalho é

constituído pelas representações que os docentes têm da sua *práxis*. Em outras palavras, são as leituras que os professores apresentam do seu agir. Bronckart (2006) qualifica o *trabalho representado* (ou interpretado) como o mais difícil de ser apreendido porque, de um lado, as declarações dos professores revelam muito mais a ideologia presente nos textos prescritivos do que uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua sala de aula; de outro, esses mesmos professores resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula (op.cit.,p.227). O que se percebe é uma reticência em se expor a um observador que, ao mesmo tempo que lhe parece um igual, pode ser percebido como um observador cujo crivo os distanciaria em alguma escala das práticas que lhes constituem como profissionais da mesma área.

Para Bronckart (1998), os ingredientes que constituem as representações¹⁷ são de ordem social. Assim como as práticas discursivas (foco central de análise dentro da perspectiva do ISD) são constituídas pelas práticas sociais, podemos dizer que é por meio da linguagem que podemos construir as representações (REGISTRO, 2011). A respeito das representações de si e do mundo e com base nos estudos de Bronckart (2006), Muniz-Oliveira (2011) concebe as representações como processos de avaliações sociais que coordenam o mundo e nos diz que a interpretação que o agente pode dar às suas ações e às ações de outros provêm da apropriação e da interiorização desse mecanismo de avaliação social, construindo para si uma representação do mundo (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011,p.186).

Apresentadas as noções de prescrição, representação e trabalho representado com as quais trabalharemos, queremos trazer para a discussão um tema que trata dos aspectos interiores e exteriores de um texto e suas ligações com o mundo: as representações de mundo de Habermas (1987 apud BRONCKART, 2006). O autor considera que qualquer atividade coletiva exhibe pretensões à validade em relação ao mundo e que a atividade, por sua vez, pressupõe uma rede de conhecimentos comuns aos quais se articula. Para ele, é por meio das representações dos mundos físico (objetivo), social e subjetivo que o agente produtor de um texto se orienta e o contexto sociointeracional de produção pode ser compreendido. Os conhecimentos constitutivos desses três mundos são validados pelas avaliações formuladas no quadro da atividade de linguagem. “Nesse sentido, a atividade de linguagem é, ao mesmo

¹⁷ Sugerimos a leitura das seguintes publicações que trabalham com o conceito de representações: Denardi (2009); Stutz e Cristóvão (2010).

tempo, constitutiva da atividade social e dos mundos formais que constituem seu contexto” (BRONCKART, 2006, p.50). Habermas afirma ainda que a atividade é constantemente avaliada e só é atestável nas e pelas avaliações do grupo (op.cit, p.49). Como faremos a análise dos textos das professoras com o intuito de perceber a maneira como representam a si mesmas e ao seu agir docente, tentaremos fazer um conexão entre seus posicionamentos suas pretensões à validade com relação aos mundos físico, social e subjetivo. Adotaremos a classificação de Habermas que coloca as avaliações das pretensões à verdade como parte do mundo subjetivo, as pretensões à adequação às normas como parte do mundo social, e as pretensões à veracidade como parte do mundo subjetivo.

Apesar da dificuldade apresentada por Bronckart (2006) acerca da apreensão do *trabalho representado*, nossa pesquisa tem o interesse de melhor compreender a atividade de ensino por meio da interpretação dos registros do agir representados nos textos do professor. Acreditamos que as narrativas docentes evidenciam faces identitárias esculpidas com o tempo de atuação desse professor, que se constrói e reconstrói enquanto versa sobre o seu agir.

2.3 A FIGURA E AS IDENTIDADES DO PROFESSOR

Difícil pensar numa ambientação de sala de aula sem a figura de um professor. Em geral, o que se espera desse profissional é que ele detenha conhecimentos acerca dos assuntos que se propõe a ensinar aos alunos e que apresente um comportamento condizente com a política da escola ou instituição em que leciona. De Souza (2007) vai mais além e descreve o professor como um ser revestido de saber e de experiência que exerce poder e dominação sobre os alunos. Ele afirma também que, como locutor, o professor, além de sua subjetividade e individualidade, tem formação específica e um comportamento moldado pelas coerções da instituição escolar, assim como pelo modelo do gênero profissional de ensino. Sem mencionar a diversidade de papéis sociais exercida por este profissional no contexto externo à sala de aula (op.cit.,p.172).

Ao apresentar um histórico sobre o agir e a formação docentes, Machado (2007) nos fala sobre a necessidade surgida no final da década de 1990 no Brasil que solicitava, não apenas uma renovação de métodos e conteúdos para os sistemas educacionais, mas um novo profissional do ensino. Como uma forma de reação a políticas governamentais, e sob uma

abordagem ergonômica, pesquisas começaram a se voltar para a investigação da complexidade da atividade educacional enquanto *trabalho*, bem como para o real funcionamento do professor enquanto trabalhador (op.cit.,p.90). Sob esta ótica, o professor adquire *status* de pesquisador e os estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem passam a se debruçar, não apenas sobre o dizer e o refletir do professor, mas sobre a formação inicial desse docente também. Sobre as solicitações que essas mudanças trouxeram à tona, Medrado (2012) aponta para a necessidade de o futuro professor estar mais próximo do seu contexto real de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia (MEDRADO, 2012, p.152). Estamos diante, portanto, de um profissional que precisa se enxergar como executor de um trabalho que extrapola os limites da sala de aula. Um trabalho que é situado porque ocorre em contextos específicos, que é prefigurativo porque permite que o professor reelabore as prescrições, interpessoal porque envolve interação com outros indivíduos *no* e *fora* do trabalho, transpessoal porque é guiado por modelos de agir do ofício de professor, interacional porque pressupõe a ação do docente sobre o meio através de instrumentos materiais e/ou simbólicos, transformando-os e sendo transformado por eles e conflituoso porque o professor deve fazer constantes escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações (MACHADO, 2007, p.91-92). Temos, assim, um profissional que compreende o ensino como uma atividade que pode e deve ser reelaborada e avaliada por ele e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer-se (MEDRADO, op.cit). Conferindo ao professor um poder de elaboração, reelaboração e avaliação da própria atividade, as Ciências do Trabalho automaticamente nos colocam diante de um profissional que se reconhece autônomo com relação às prescrições que lhes são impostas pela instituição em que trabalha, diferentemente do sujeito de comportamento moldado pelas coerções da instituição escolar que nos foi apresentado por De Souza (2007) no início desta seção.

Retomando o que discorremos, no nosso primeiro capítulo, e aprofundando a tese de Ricoeur (1986) acerca das relações entre *textos* e *ações*, Bronckart (2008) afirma que “qualquer texto, qualquer que seja o seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano” (op.cit.,p.35). Adentrando na seara da educação, entendemos que, por meio dos textos produzidos pelos docentes, podemos perceber essa reconfiguração dos agires de que nos fala Bronckart. É, nos textos acerca de si e do seu trabalho, que o professor deixa gravadas marcas linguísticas que

nos permitem analisar como se representam diante das suas frustrações e conquistas, dos seus anseios e expectativas, dos seus pares profissionais e seus superiores, diante das prescrições. Como se relacionam, enfim, com as peças que constituem o tabuleiro da sua vida profissional. Através do discurso docente, buscamos entender ainda se, e de que maneira, esse profissional percebe a distância entre o trabalho que lhe é prescrito e o trabalho que consegue realizar durante a prática da sua docência, pois acreditamos que aí encontraremos vestígios reveladores que apontem para um alinhamento de conduta de um profissional que se molda de acordo com as normas da instituição em que trabalha (DE SOUZA, 2007), ou de um profissional idealizado pelas Ciências do Trabalho que se reconhece com autonomia diante das prescrições que lhe são impostas.

Como ressaltamos na seção 2.1, conceituar, apresentar definições não é tarefa das mais simples. Sendo assim, não temos a pretensão de apresentar aqui um conceito de *identidade* que tenha um caráter definitivo. Buscamos apenas fazer um preâmbulo sobre *identidades modernas* porque acreditamos que, de certa forma, este assunto nos respaldará em nossa tarefa de discutir aspectos da identidade de professores de inglês.

Diante das extensas discussões acerca da questão da identidade no campo das teorias sociais, insistir em perceber o sujeito como o ser unificado da era pré-moderna seria incorrer em falta grave. Segundo Hall (2011,p.8), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. As identidades modernas estão sendo, portanto, deslocadas, fragmentadas, descentradas e o sujeito pós-moderno possui uma identidade que não é fixa ou permanente. Hall (op.cit.) nos fala em *identidade* como algo intrinsecamente ligado ao aspecto cultural de uma sociedade, onde cada um de nós parece ter dentro de si identidades diferentes e contraditórias que nos impulsionam a caminhar em direções variadas. Para o autor, a *identidade* é continuamente formada e transformada em relação às formas pelas quais somos interpelados ou representados nos sistemas culturais que nos rodeiam (op.cit.,p.13). Dessa maneira, é fantasioso pensar em um conceito de *identidade* que aponte para algo pleno, completo, unificado, coerente ou seguro. Sobre o caráter múltiplo e heterogêneo das identidades, Moita Lopes (2003) corrobora Hall (2011) ao afirmar que “somos a todo momento convidados ou mesmo intimados a repensar nossas vidas sociais” (op.cit.,p.17). Ou seja, é no âmbito aparentemente caótico dos deslocamentos e

desfragmentações das identidades que as experiências sociais humanas evoluem e se justificam. O repensar das nossas vidas sociais é, no entender de Moita Lopes, o lado positivo da globalização, que nos leva a experimentar a heterogeneidade da vida humana de frente (MOITA LOPES 2003, p.17).

Pensar na identidade profissional de um professor de inglês significa levar em conta o caráter heterogêneo das identidades, visto que variados são os campos de atuação desse profissional dentro da sociedade. Em nossa pesquisa, por exemplo, analisaremos o trabalho docente sob a ótica de professores e alunos de língua inglesa que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem em dois contextos distintos, a aula particular e a sala de aula de cursos de idioma.

2.3.1 Inglês não reprova: quem é e o que se pensa deste profissional que dá aulas de inglês

Comunicador, compreensivo, explicador, disciplinador, avaliador, administrador de rotinas, dúvidas e conflitos, questionador, organizador, conselheiro, decisor, modelo em que se espelhar; sem esquecer, inclusive, a possibilidade de vir a ser pai e mãe substitutos (MICCOLI, 2011).

A visão que se tem de um professor de inglês está muito ligada ao meio em que ele atua e à importância dada a tal disciplina naquele meio. No ensino fundamental e médio de escolas públicas, municipais e estaduais, por exemplo, o momento da aula de inglês assemelha-se a um intervalo. É como se os alunos soubessem que aquela disciplina, devido à sua pouca representatividade no currículo, não representasse nenhum risco à aprovação deles. A esse respeito, ratificamos Oliveira (2002 apud COELHO, 2005) quando diz que os alunos não estudam porque sabem que *inglês* não tem força para reprová-los (p.29). Siqueira (2011) também afirma que administradores e diretores pensam o inglês como uma disciplina menor, que não reprova e, aparentemente, sem função alguma na vida do estudante (p.98). É como se a disciplina funcionasse como uma espécie de *tapa-buracos* para compor a carga horária de alguns professores e a grade curricular dos cursos. Borges (2004 apud SIQUEIRA 2011) está justificado no título dessa nossa subseção quando afirma que “os alunos não precisam passar

em inglês para seguir para a série seguinte” (p.98), motivo bastante razoável para que os alunos demonstrem pouco interesse em melhorar seu desempenho na disciplina.

Uma espécie de advertência das autoras Cox e Assis-Peterson (2008 apud SIQUEIRA 2011) reflete nosso posicionamento diante desse quadro de pouco caso com o inglês nas escolas públicas: “[...] o inglês ou sai ou fica na grade curricular, mas se ficar, que fique como uma matéria importante e não para tapear” (p.99). Lima (2011) também é categórico ao afirmar que “é público e notório o descaso com que o ensino de língua estrangeira sempre foi tratado nas escolas brasileiras, principalmente naquelas da rede pública” (p. 159). Não temos como afirmar quais são o(s) motivo(s) para que os alunos encarem o estudo do inglês dessa forma¹⁸, mas é importante ressaltar que quem frequenta a escola pública, no Brasil, é a classe economicamente menos favorecida. Leffa (2011, p.25) nos diz que com raras exceções, “a escola pública de ensino fundamental e médio é escola de pobre, os ricos vão para escola particular”. Siqueira (2011, p.107) também afirma que a maioria absoluta dos aprendizes da escola pública é composta por alunos das classes subalternas. Diante dessa realidade, talvez outro motivo para o pouco interesse dos alunos resida exatamente na distância que eles enxergam entre sua realidade social e financeira e as possibilidades de uma viagem a um país onde se fala a língua inglesa, por exemplo.

Em institutos federais de ensino, onde o ingresso é feito através de um processo de seleção, acredita-se que os alunos, apesar de muitas vezes não gozarem de uma situação financeira melhor que a dos alunos de escolas municipais ou estaduais, tendam a valorizar um pouco mais a oportunidade de ali terem ingressado e, por extensão, de poderem estudar uma língua estrangeira sem nenhum custo adicional. São comuns os relatos de professores que atuam, tanto na rede pública municipal e estadual, quanto em institutos federais, dando conta de que realmente há um interesse maior dos alunos que frequentam tais institutos.

Nas escolas privadas, embora a carga horária reservada para língua inglesa seja compatível com a das escolas públicas - em torno de duas aulas semanais - o que se percebe é que a figura do professor de inglês assume um *status* melhor, se comparado ao daqueles que atuam na rede pública. Mais uma vez, pode ser que a condição financeira dos alunos e pais

¹⁸ Neste trabalho não temos a pretensão de verticalizar a discussão sobre os motivos da desvalorização da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Para reflexões sobre este tema, ver LIMA (2011).

dos alunos da rede privada desempenhe algum papel importante no sentido de responder a essa questão, uma vez que a possibilidade de viagens e estudos no exterior se apresenta como algo factível.

Quando se pensa no âmbito da escola privada de ensino de idiomas, podemos dizer que a figura do professor de inglês assume um papel central. Peça-chave que movimenta boa parte da engrenagem da escola, o professor passa a ter um *status* que não possui nos outros contextos mencionados.

Entendemos que a clientela de uma escola de idiomas é constituída por pais e alunos que almejam algo além do ensino de inglês oferecido pela escola privada de ensino regular. Se nesta existe um grande número de alunos por sala e o ensino é feito, de um modo geral, com base apenas nas habilidades de escrita e leitura, é na escola de idiomas que este público parece encontrar o afunilamento de aprendizado que buscam. Corroborando a nossa visão, os PCN para o ensino médio afirmam que “quando alguém quer, ou sente necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função” (ROSSI, 2004, p.53). Paiva (2006 apud FERREIRA DA CRUZ e ROCHA LIMA, 2011) também afirma que “é senso comum no Brasil que, se alguém quer aprender uma língua, deve ir para uma escola de idiomas” (p.193).

Neste contexto da escola de idiomas, em que o professor de inglês não concorre com nenhuma outra disciplina, tais como Português, Química ou Matemática, é possível pensar este profissional de um modo mais particular. O que se espera é que este professor possua um vasto vocabulário e se expresse fluentemente na língua inglesa. Dependendo da escola em que leciona, é interessante que possua um sotaque americano ou britânico definido e que busque preparar suas aulas de modo a contemplar as habilidades da língua - a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral – de um modo criativo e que, nem de longe, se pareça com a abordagem adotada pela escola regular, não raro apontada pelos alunos como *enfadonha*. Souza (2002 apud COELHO, 2005), em sua pesquisa realizada numa escola da rede pública do estado do Paraná, demonstra que, embora satisfeitos em aprender língua inglesa na escola, setenta por cento (70%) dos alunos gostariam que as aulas fossem diferentes, mais dinâmicas e criativas.

O que se percebe é que a metodologia dos cursos de idiomas interfere diretamente no agir do professor. Para oferecer um panorama sobre algumas práticas a que estão submetidos

os professores deste contexto de ensino, escolhemos apresentar o relato de Oliveira (2011), professora de inglês que atuou a vida inteira no que ela denomina de ILP (instituto de língua particular), inicialmente como professora, e depois como coordenadora acadêmica:

Tal experiência me fez ver que o contexto dos ILPS leva o professor a dedicar mais tempo para planejar aulas e a administrá-las de forma condizente com os princípios estabelecidos pela direção. Esses professores são, muitas vezes, incentivados a participar de cursos de treinamento interno (in-service), e suas aulas são observadas e avaliadas pela coordenação. Ou seja, é preciso manter o padrão de ensino esperado pelos alunos e seus pais. Tal situação não é encontrada nas escolas públicas. Quem mantém o padrão de ensino nas escolas públicas? Que tipo de programa de desenvolvimento profissional é oferecido aos professores? (OLIVEIRA, 2011,p.75)

Diante desse relato, podemos chegar à razoável conclusão de que, por estar constantemente inserido em processos de treinamento, avaliação e observação do seu agir, o professor que trabalha em cursos privados de ensino de idiomas acaba recebendo um tipo de blindagem maior contra as críticas à sua competência linguística e comunicativa, se comparado às críticas feitas ao professor que atua nos outros contextos de ensino que abordamos até agora.

Fazendo ainda uma comparação entre o ensino nas escolas públicas (municipais e estaduais) e as escolas privadas de ensino de idiomas, é fácil confirmar que boa parte das escolas públicas tem o foco em gramática, leitura e tradução, negligenciando as habilidades orais (PAIVA 2006 apud FERREIRA DA CRUZ e ROCHA LIMA, 2011). Coelho (2005) afirma que existe um discurso sedimentado em nossa sociedade de que não se aprende inglês em escola pública. Com base neste discurso, as escolas privadas de ensino de idiomas se apresentam como espaço amplo e confortável, com poucos alunos por turma, que faz uso de tecnologia para facilitar o ensino, com professores capacitados e disponíveis para tirar dúvidas (op.cit.,p.30). Para completar a divulgação de suas vantagens, propagam uma “metodologia dinâmica, e expositiva com a participação direta do aluno, onde a teoria e prática caminham juntos, alcançando o aprendizado em menos tempo e de forma efetiva” (OLIVEIRA e MOTA, 2003 apud COELHO, 2005).

Normalmente as escolas privadas de ensino de idiomas dispõem de aparatos tecnológicos que muitas vezes não estão disponíveis nas escolas de ensino regular, sejam

públicas ou privadas. Numa pesquisa em que analisou o discurso de um grupo de professores, Oliveira (2002 apud COELHO, op.cit.) afirma que na escola pública não se encontra uma estrutura adequada para se ensinar inglês, pois não há recursos tecnológicos e os pais não se envolvem com o ensino dos filhos (op.cit.,p.29). Diante de tal afirmação, ampliamos a discussão de Oliveira levantando os seguintes questionamentos: será que os pais se envolvem com o ensino dos filhos nas escolas particulares? Quanto aos recursos tecnológicos nas escolas públicas, o que dizer dos laboratórios e salas equipadas com computadores e equipamentos novos, como quadros eletrônicos, por exemplo, que ficam subutilizados por falta de treinamento para os professores? Araújo de Oliveira (2011, p.84) ressalta que “não basta que as escolas tenham todos os recursos materiais; é preciso que o professor e o educando sejam capazes de fazer uso vantajoso desses recursos”. As críticas recaem, então, sobre a deficitária formação dos recursos humanos diante das tecnologias. Embora este não seja um tema que caiba no escopo do nosso trabalho, entendemos a temática como relevante e por isso levantamos essas questões para investigações futuras.

Retomando a realidade apontada no início dessa subseção, o professor de uma escola privada de ensino de idiomas precisa ser um profissional, não só capacitado para lidar com as novas tecnologias, mas também adaptável às mudanças que essas tecnologias constantemente acarretam nos seus planejamentos e na sua prática. Acerca desta solicitação quase impositiva das tecnologias sobre o professor na modernidade, Demo (2004, p.108) afirma que este profissional deve “afeiçoar-se com a instrumentação eletrônica pois tem se tornado uma ‘[...] competência natural do mundo moderno trabalhar a informação e o saber disponíveis pela via eletrônica’”.

Outra realidade ligada ao ensino em escolas privadas de ensino de idiomas diz respeito à contratação de falantes nativos como professores. A partir da nossa vivência, entendemos que alguns diretores, mais interessados na pronúncia perfeita e na associação direta da imagem de sua escola aos países falantes do inglês como língua materna, acabam por contratar estrangeiros que, em seu favor, podem ter tão-somente o domínio da língua. Falta-lhes, no mais das vezes, a passagem por faculdades ou cursos específicos que lhes tenham dado o saber fazer pedagógico sobre técnicas e estratégias a serem utilizadas numa sala de aula. Sendo assim, o professor brasileiro que divide espaço com um colega de trabalho que praticamente não comete erros na língua-alvo, também é um profissional que precisa estar

preparado para conviver em um ambiente competitivo, onde sua pronúncia e seu manejo com a língua são constantemente comparados aos de um falante nativo.

Esperamos que, com o afunilamento dos contextos de atuação do professor de inglês, partindo das escolas públicas (municipais e estaduais) de ensino regular, passando pelos institutos federais de ensino, pelas escolas de ensino regular da rede privada, chegando até o âmbito das escolas privadas de ensino de idiomas, tenhamos conseguido responder minimamente ao questionamento lançado no título desta subseção, *o que se pensa deste profissional que dá aulas de inglês*. Alinhando-se à percepção de *sujeito* adotada pelo ISD, um sujeito sociohistoricamente situado e conhecedor das suas capacidades e intenções, e ciente da importância das suas relações com o entorno, Gimenez (2011) afirma que:

o bom professor reside na relação entre sujeitos, artefatos, sentidos historicamente constituídos, conhecimentos produzidos pela participação em práticas culturais e, dentre eles, seu conhecimento da língua inglesa” (p.53).

Ou seja, para a autora, o domínio do idioma é apenas uma das capacidades que o professor de inglês precisa ter para desempenhar sua função. Sobre isso, Rajagopalan (2011) corrobora Gimenez dizendo que se bastasse apenas o conhecimento do idioma, teríamos quase um bilhão e trezentos milhões de professores chineses no mundo (p.59).

Considerando que toda narrativa reflete nossas experiências de vida, analisaremos os textos das nossas professoras participantes como trabalhadoras que desempenharam, e ainda desempenham, papéis diversos em sua prática. Miccoli (2011) ressalta bem essa diversidade de papéis ao pontuar algumas das atribuições relacionadas ao ofício do professor na epígrafe escolhida para iniciarmos esta subseção.

2.3.2 Desculpem-nos pelos transtornos, estamos em reforma: os ajustes na seara da formação de professores

Na subseção anterior, focamos nas diferentes visões que se tem da figura do professor de inglês. Entendemos que deveríamos, em seguida, abordar a temática da formação de professores e este é o objetivo desta subseção.

Quando voltamos nosso olhar para a formação de professores, percebemos que, nas últimas décadas, a formação de professores de Língua Inglesa, assim como de outras línguas, tem sido objeto de estudo e investigação da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2012, prefácio).

Neste momento é relevante lembrar que, em 1996, o Ministério da Educação promulgou a reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, tornando obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano do ensino fundamental), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição¹⁹. Dois anos depois, com a publicação dos PCN, fica clara a concepção de profissional do ensino adotada pelos formuladores do documento. A proposta pretende ser um meio explícito de diálogo entre os profissionais de Língua Estrangeira que leve a críticas e pretende formar cidadãos para atuar numa “era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho” (BRASIL, 1998, p.6 “Ao professor” apud ROSSI, 2004, p.52). Em sua dissertação, Rossi (2004) cita Paiva (2003) para criticar o fato de que os PCN privilegiam a leitura em detrimento da oralidade do idioma estrangeiro, alegando que a leitura teria uma utilidade imediata. A autora diz que nunca viu um anúncio de emprego que procure alguém que *leia* em inglês, mas que *fale* inglês, fazendo uma aberta crítica ao documento que afirma haver pouco uso do inglês em situações de trabalho.

Nesse contexto brasileiro, podemos afirmar que a base de conhecimentos que legitima os integrantes da comunidade formada por professores de inglês tem sofrido influência de agendas definidas por membros de comunidades externas à de profissionais que atuam em sala de aula e, não raro, de pesquisadores estrangeiros dos países nos quais o inglês é falado (GIMENEZ, 2012). Em outras palavras, as tomadas de decisão acerca dos conhecimentos que formam ou deveriam formar a comunidade do professor de língua estrangeira não se encontra nas mãos daqueles que estão dentro da sala de aula. Acrescente-se a isso o fato de que muitos

¹⁹ Esta exigência continua atual, visto que as alterações na Lei 9.394/96 foram feitas nos artigos 5º e 6º, que não dizem respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Veja o resumo no site <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/resumao-ldb-lei-n-%C2%BA-9-39496-com-a-modificacao-do-art-5%C2%BA-e-6%C2%BA/>

cursos de graduação em Letras e de Formação de Professores para a Educação Básica ainda preservem “um viés de bacharelado, com forte componente advindo das ciências da linguagem” (GIMENEZ, 2012). Para lançar uma luz sobre esse assunto, Gimenez afirma que “os conhecimentos que deveriam constituir essa base e, principalmente, quem deveria ter o poder de defini-la, vem sendo objeto de redefinições” (op.cit.,p.17). Segundo a autora, tais redefinições estão sendo feitas a partir de iniciativas que investem na relação universidade-escola, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, (PIBID), cujo foco principal é a inserção do aluno do curso de Letras na prática docente. Importante ressaltar que se trata de uma inserção gradual em uma *comunidade de prática*²⁰ que permite que o novo integrante tenha a possibilidade de questionar, modificar, aderir (ou não) a identidades e filiações teóricas (GIMENEZ, 2012). Ao definir *comunidade de prática* como a inter-relação entre *domínio*, *comunidade* e *prática*, Gimenez (op.cit.,p.20) associa esse processo de inserção gradual do aluno de Letras a transformações identitárias no interior dessa comunidade. Gimenez afirma ainda que *pertencimento* e *identificação* são facetas importantes da manutenção de *comunidades de prática*, uma vez que seus integrantes mantêm o engajamento mútuo em função desses entendimentos. Nesse sentido, o repertório compartilhado seria a base de conhecimento profissional e resultaria de um processo de negociação do qual participariam muitas vozes, com a participação de integrantes de diversos graus de experiência (op.cit.,p.21).

A partir da definição elaborada por Böhn (2004), Reichmann (2012) ratifica Gimenez ao compreender a identidade profissional docente como sendo (re)configurada pela distribuição de vozes de outros e de si, dissonantes e instáveis, que ecoam em textos produzidos por professores em formação. Vozes que se afinam, des/estabilizando formações identitárias e genéricas (MOTT-FERNANDEZ e CRISTÓVÃO, 2008 apud REICHMANN, 2012). O que se pretende é que o aluno recém-ingresso em um curso de Letras ou de Formação de Professores seja colocado, o quanto antes, em contato com vivências que se aproximem do seu mundo real de ação profissional e, dessa forma, passe a conceber o ensino

²⁰ Uma comunidade de prática envolve indivíduos que compartilham de práticas, crenças, e entendimentos definidos conjuntamente em um período de tempo na busca de um objetivo comum. Domínio refere-se àquilo que torna a comunidade singular, ou seja, o que é compartilhado e que une seus membros que se identificam como pertencentes àquela comunidade; em suma, sua identidade. Ao compartilharem um interesse comum, membros da comunidade constroem relações e se engajam em atividades conjuntas que materializam suas conexões. A prática consiste em um repertório de recursos utilizados de modo compartilhado (GIMENEZ, 2012, p.20-21).

como uma atividade que pode ser reelaborada e avaliada por ele mesmo. A esse respeito, Medrado (2012) afirma que as mudanças nos cursos de licenciatura em Letras²¹ e reformas curriculares em diversas instituições públicas brasileiras trouxeram à tona “a necessidade de o futuro professor estar, desde o início da sua formação, mais próximo do seu contexto real de atuação” (cf.seção2.3). Essas visões trazem implicações diretas na construção identitária do profissional que logo estará exercendo seu ofício com base nos modelos adotados pelas instituições formadoras.

Almeida Filho (2000 apud ROSSI, 2004) já levantava a discussão acerca dos conhecimentos necessários ao professor de língua que, para ele, deve ser avaliado sob três dimensões: a competência linguístico-comunicativa, a competência aplicada e a competência formativo-profissional. Segundo o autor, é através da competência linguístico-comunicativa que o professor irá produzir em sala de aula experiências na criação da língua-alvo. Ele já ressaltava, também, a utilidade do conhecimento adicional de relacionar outras disciplinas ou temas transversais com o ensino da língua, corroborando a ideia do ensino interdisciplinar sugerido pelos PCN (op.cit.,p.63). O autor afirma que é através da competência aplicada que o professor vive profissionalmente o que sabe teoricamente. Entretanto, Almeida Filho (2000) apontava, já no início dos anos 2000, para a necessidade de uma teoria que reunisse conhecimentos teóricos e práticos para que se desenvolvesse essa competência aplicada e sugeriu a inserção de, pelo menos, dois semestres de Linguística Aplicada ao currículo de Formação de Professores²², onde se criariam “eixos de mudanças de conceitos e práticas, através de investigação e projetos que estivessem embasados no corpo teórico crescente da própria Linguística Aplicada” (op.cit.,p.64). A competência profissional, para Almeida Filho, estaria diretamente ligada à consciência que o aluno em formação desenvolve acerca do seu

²¹ Em 2001 o governo brasileiro instituiu Diretrizes Curriculares para o curso de Letras e no ano de 2002, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Os princípios norteadores destes documentos sugerem flexibilidade curricular, articulação entre ensino (conteúdo e metodologia), diálogo entre escola e sociedade, atividades de pesquisa e extensão desde o início do curso, além de atividades relevantes para a formação dos estudantes, considerando sua diversidade, conhecimento prévio, interesses e expectativas. Essa nova formação deverá capacitar o professor para resolver problemas, ser autônomo, trabalhar em equipe, atuar em áreas afins de maneira interdisciplinar, ser ético, consciente do seu papel social, além de crítico e responsável pelo seu desenvolvimento profissional ou formação continuada. As diretrizes para o Curso de Letras incluem também a formação para funções como críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, etc (ROSSI, 2004, p.54).

²² Alguns cursos de licenciatura em Letras têm, em seu currículo, um semestre de Pesquisa Aplicada.

real valor e potencial profissional. E é justamente diante dessa competência profissional desenvolvida que o professor vai se esforçar por crescer nas outras competências.²³

Concluimos esta seção, em que nos propomos a discutir acerca da identidade profissional do professor de inglês, com uma citação de Moita Lopes (2003) na qual ele afirma que

[...] a temática das identidades surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico (p.19).

Entendemos que Moita Lopes acaba por costurar o tema das identidades e dos contextos interacionais com a linha que dá sustentação teórica para a nossa pesquisa, o ISD, perspectiva que percebe a linguagem e o discurso como *ação*. Levantamos esses questionamentos porque trabalharemos com o discurso de professores que atuam em diferentes contextos e que, embora sejam seres únicos em sua essência, são múltiplos a partir da perspectiva que adotamos da multiplicidade de identidades. Muito nos interessam seus textos porquanto percebemos cada um como agente social ativo implicado na linguagem que usa, no conhecimento que produz e nas instituições dentro das quais vive (BODILY, 1994 apud MOITA LOPES, 2003, p. 24).

2.3.3 Onde está o meu coletivo de trabalho? Assinado, um professor particular de idiomas

[...]o trabalhar é sempre uma dimensão coletiva, mesmo que se desenvolva por um único trabalhador.
(SILVA, BARROS E LOUZADA, 2011, p.194)

Muitos são os estudos que, tomando por base o quadro teórico-metodológico do ISD, abordam o trabalho do professor (BRONCKART 1999, 2007, 2008; MACHADO 2004, 2007;

²³ Para se aprofundar em questões relativas à profissionalização do docente de Língua Inglesa, ver tese de doutoramento de Quevedo-Camargo (2011).

CRISTÓVÃO, 2008; ABREU-TARDELLI e CRISTÓVÃO, 2009), entretanto, a relevância da nossa pesquisa reside no fato de não haver muitos trabalhos que se debrucem sobre o gênero profissional *professor particular de idiomas* (PPI), como afirmamos na introdução deste trabalho (cf., p.7).

Parece-nos simplório definir o PPI meramente como um profissional que ensina a língua inglesa, sem vínculo empregatício, sem direitos trabalhistas, como férias remuneradas ou 13º salário, que tem oscilação constante em seu orçamento e que, de forma autônoma, desempenha sua docência ao largo das instituições de ensino. Assim como também é simplista caracterizar o professor de escola de idiomas como um profissional que tem uma renda fixa e direitos trabalhistas assegurados e que lida com instâncias, como uma coordenação pedagógica, por exemplo, que pode promover constantes processos de supervisão e avaliação do seu trabalho. Alinhando-nos aos objetivos que nos propusemos a investigar e com o intuito de ressaltar alguns traços característicos que moldam esse gênero profissional, pensamos em algumas situações que cercam a docência do professor de inglês, como por exemplo, as pessoas com quem dialoga, as principais facilidades e impedimentos do seu trabalho, de que forma as prescrições e os impedimentos estão presentes e se o professor que atua em escolas se sente irremediavelmente subjugado às normas da escola ou se consegue enxergar espaço para transgredi-las quando julgar necessário. Entendemos que nossas colaboradoras acabarão por se referir a essas situações ao longo das suas entrevistas. Importante ressaltar que concordamos com o conceito da Clínica da Atividade expresso na epígrafe que escolhemos para abrir esta subseção porque não percebemos o professor particular como um profissional solitário, apartado da coletividade²⁴.

A respeito do caráter supostamente solitário de algumas atividades, Clot (1999) nos apresenta o exemplo da condução de trens nos subúrbios parisienses. Ao focar o trabalho do condutor do trem, o autor nos diz que, por mais paradoxal que pareça, o condutor não está sozinho na cabina, e a presença invisível daqueles com quem trabalha não cessa de se manifestar. Para Clot, a atividade real do condutor “é demarcada pelas ressonâncias longínquas ou muito próximas da atividade do outro” (p.111). Mais adiante, Clot volta a fazer referência a este exemplo para dizer que sua proposta de metodologia e análise se difere dos métodos clássicos, uma vez que estes trabalham com um grande número de sujeitos numa só

²⁴ Para uma leitura mais ampla sobre *atividade dirigida*, ler Clot ([1999]2007,p.93 a 149).

situação, enquanto a sua proposta é trabalhar com um só sujeito em várias situações encadeadas. Esta perspectiva muito interessa à nossa pesquisa que busca investigar o trabalho do professor em dois contextos de ensino diferentes.

Aprofundando um pouco mais a questão do coletivo no indivíduo, Clot (2010) admite que “a questão das relações entre o individual e o coletivo na atividade é uma das mais difíceis a resolver” (p.165). Apresenta-nos, porém, alguns encaminhamentos com o intuito de melhorar nossa compreensão. O autor nos diz, por exemplo, que apesar de ser fonte importante da atividade individual, o coletivo de trabalho não é sedentário e sua função migra para cada sujeito. Se o coletivo de trabalho se constitui, de início, como objeto de apropriação para a atividade individual, a posteriori, ele deve se tornar meio para o desenvolvimento da ação de cada um. Clot complementa seu raciocínio afirmando que a função do coletivo se altera no desenvolvimento da atividade individual e que essa migração funcional é que torna possível o desenvolvimento da atividade pessoal (op.cit.,p.176). Sendo assim, o coletivo está no interior do indivíduo e aí se desenvolve em função das trocas exteriores no trabalho coletivo. É nesta perspectiva de Clot, que o nosso PPI encontra resposta para o questionamento-título desta nossa subseção.

Nesse ponto da discussão, queremos destacar o posicionamento de Bronckart (1998) acerca da temática das representações sociais, coletivas e individuais. Para o autor, os seres humanos possuem uma capacidade de conhecimento do mundo no qual eles estão mergulhados e conservam vestígios internos ou representações de suas interações com esse mundo. A função de adaptação ao meio se dá de uma forma específica e particularmente eficiente, pois se apoia em unidades representativas delimitadas (imagens mentais, ideias, sentimentos, etc.) que se organizam em um sistema de pensamento (ou sistemas de operações mentais). Uma vez que esse sistema está disponível em cada ser humano singular, as representações que ele organiza podem, em uma primeira análise, ser qualificadas como individuais. Entendendo, porém, que os conhecimentos humanos se desenvolvem e se transmitem de uma geração para a outra, pode-se dizer que as representações de mundo permanecem para além da vida do indivíduo, e se conservam em um outro lugar que não no organismo em si, mas numa consciência coletiva, onde ficam conservadas por meio da língua. De acordo com Saussure (1916 apud BRONCKART, 1998), essa consciência coletiva, mantida por intermédio da língua, seria o lócus privilegiado das representações coletivas e a base sobre a qual os conhecimentos humanos se conservam, transmitem e transformam.

Julgamos oportuno apresentar esse posicionamento de Bronckart (1998) uma vez que os discursos das nossas professoras, ora estão impregnados por valores da ordem da individualidade, ora se mostram alicerçados em ideias que são claramente de cunho social e coletivo.

Como afirmamos na introdução deste trabalho (cf.,p.8) e julgamos relevante reforçar, nossa própria trajetória de migração de uma ambientação de ensino-aprendizagem (PEI) para o outro (PPI) foi a nossa motivação para realizar este estudo.

3 UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Nosso estudo é qualitativo e se situa no campo da Linguística Aplicada, porque tem como foco a análise da linguagem, bem como as relações entre esta e o trabalho educacional, especialmente o trabalho do professor de inglês. Temos por objetivo principal investigar as representações do trabalho do professor, tanto por parte do profissional, quanto das alunas, em dois contextos de trabalho, quais sejam, as aulas particulares e as aulas em escolas de idiomas.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

*[...] as metodologias qualitativas buscam
salvaguardar o que a metodologia dura joga
fora [...] (DEMO, 2011, p.152)*

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, visto que as interpretações pessoais do pesquisador se fazem presentes ao longo de todo o processo. Segundo Cresswell (2007), o pesquisador filtra os dados utilizando-se de uma lente pessoal que se situa em um momento sociopolítico e histórico específico. Para o autor, não é possível evitar as interpretações pessoais na análise de dados qualitativos, assim como não se pode separar o *eu pessoal* do *eu pesquisador* (op.cit.,p.187).

Outros autores também se posicionam a respeito do papel do pesquisador no estudo qualitativo. As competências comunicativas dos pesquisadores se constituem, segundo Flick (2004), como o principal instrumento de coleta de dados e de cognição. Para o autor, o pesquisador não pode assumir um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas (op.cit.,p.70). Demo (2011), ao ressaltar a relação entre pesquisa qualitativa e depoimentos, afirma que a pesquisa qualitativa depende muito da retórica e análise do discurso e, mais uma vez, salienta a posição privilegiada do analista/entrevistador que, por estar há muito tempo envolvido no tema da investigação, tem sua interpretação “banhada de intenso toque subjetivo e merece crédito pela profundidade de sua visão” (op.cit.,p.157). É neste sentido que a pesquisa qualitativa pode ser vista como mais coerente que as outras, que Demo (2011) classifica como tão mais precisas quanto superficiais. Diante de um depoimento, por exemplo, o autor sugere a seguinte pergunta a ser feita pelo entrevistador: “analisando os depoimentos, o que consideramos que pretendem

dizer no fundo, apesar do que dizem na superfície?” (op.cit.,p. 157). Como nossa pesquisa é feita com base em depoimentos, muito nos interessa o posicionamento deste autor sobre o tipo de pesquisa que decidimos empreender.

Outro conceito que perpassa essa discussão é o de Flick (2004) e Demo (2011) que abordam o tema da *linearidade e não linearidade* na geração e análise dos dados de uma pesquisa. Para tanto, ambos abordam a dicotomia pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa.

Para Flick (2004), os dois tipos de pesquisa não são opostos incompatíveis que não devam ser combinados, mas admite que a pesquisa qualitativa pressupõe uma compreensão diferente da pesquisa geral, uma vez que abrange uma compreensão específica da relação entre o assunto e o método. Segundo o autor, enquanto a pesquisa quantitativa segue uma sequência linear de etapas conceituais, metodológicas e empíricas, podendo cada etapa ser tomada e considerada uma após a outra e separadamente, na pesquisa qualitativa há uma interdependência mútua das partes isoladas do processo. O objetivo, segundo Flick, não é reduzir a complexidade da pesquisa qualitativa, fragmentando-a em variáveis. Antes o contrário, a proposta é aumentar a complexidade, incluindo o contexto (op.cit.,p.58). Desenvolvendo essa linha de pensamento, Flick apresenta um questionamento que o método *não linear*, ou *circular*, permite que o pesquisador elabore e inclusive, responda: “até que ponto os métodos, as categorias e as teorias empregados fazem justiça ao sujeito e aos dados?” (op.cit.,p.60).

Ratificando Flick (2004), Demo (2011) descarta a dicotomia entre quantidade e qualidade, justificando que qualidade claramente provém também de bases quantitativas. Para ele, há realidades que talvez possamos chamar de mais qualitativas, e outras, mais quantitativas, mas todas são mesclas de ambas as dimensões (op.cit.,p.146). Contudo, o autor é categórico quando afirma que qualidade aponta para a dimensão da intensidade, para além da extensão. Sendo assim, o mais importante é perceber que numa investigação qualitativa, a qualidade deve ser vista como “expressão complexa e não linear dos fenômenos, ao mesmo tempo indicativa de sua incompletude ostensiva e potencialidade pretensamente ilimitada” (op.cit.,p.149). É deste mesmo autor a epígrafe que escolhemos para ilustrar esta subseção. Ao afirmar que “as metodologias qualitativas buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora”, ele reforça que o interesse maior da investigação qualitativa é o lado subjetivo dos fenômenos e sua intensidade, face não contemplada pelos estudos quantitativos, que ele

denomina de *metodologia dura*. Ao lidar com dados de um estudo qualitativo, devemos ter em mente que estamos manejando intensidades, não extensões (DEMO, 2011, p.156). É neste sentido que uma pesquisa qualitativa se mostra adequada para a análise de dados que tenham sido gerados a partir de um número de participantes, que, sob a ótica de um estudo quantitativo, por exemplo, seria considerado reduzido. De acordo com Demo (2011), é preciso superar o dado linear e chegar ao não linear porque este último é garantidamente mais real. Para tanto, é necessário trabalhar um pequeno grupo que, como o próprio autor admite, “jamais será representativo da sociedade inteira, mas pode ser exemplar” (op.cit.,p.155).

Outro aspecto que queremos destacar no âmbito da pesquisa qualitativa é que ela trabalha, sobretudo, com textos (FLICK, 2004). Eles se constituem, não apenas como resultado da coleta de dados, mas como instrumentos para a interpretação. Flick (2004) os define como representantes dos dados essenciais nos quais se baseiam as descobertas e como principal meio para a apresentação e a comunicação de descobertas (op.cit., p.45). Cresswell (2007), por sua vez, afirma que o objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação e seu foco está nas experiências dos participantes e no modo como eles entendem sua vida. O autor conclui seu raciocínio afirmando que os pesquisadores estão especialmente interessados em entender *como* as coisas acontecem (e não o porquê), e que os dados gerados são descritivos, ou seja, relatados em palavras (op.cit.,p.202).

Diante do que expusemos, podemos dizer que nossa pesquisa se inscreve numa perspectiva qualitativa, porque lidamos com o que Demo chama de *pequeno grupo*, porque trabalhamos com textos, que, segundo Flick (2004), é o elemento básico com que trabalha a pesquisa qualitativa e porque buscamos o viés subjetivo na interpretação desses textos em que professoras e alunas relatam, em palavras, *como* percebem o trabalho do professor de inglês particular e o do professor de inglês que atua em escolas privadas de ensino de idiomas.

3.2 NOSSAS COLABORADORAS

Contamos com duas professoras e duas alunas²⁵ que são igualmente familiarizadas com os dois contextos de ensino que estão em foco da nossa pesquisa.

A aluna Gita tem vinte anos de idade, é estudante do segundo ano do curso de Medicina e estuda inglês há dez anos. A entrevista aconteceu na sua casa e teve a duração de nove minutos. O primeiro contato de Gita com o inglês foi aos dez anos de idade numa escola privada de ensino de idiomas na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Depois de estudar por seis anos nessa mesma escola, optou por assistir aulas particulares. Na época, estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Como estava se preparando para fazer o concorrido vestibular para Medicina, considerava que qualquer saída de casa lhe custaria um tempo valioso de estudo. Por isso fez a escolha pela aula particular. Ao entrar na faculdade, no ano seguinte, pensou em voltar para a mesma escola de idiomas, porém, mais uma vez, o quesito *tempo*, a impediu: “Optei, então, por continuar com as aulas particulares. Além da vantagem de você não precisar sair de casa, você tem a atenção especial do professor. Afinal, a aula é para você, para corrigir suas dificuldades, ver suas falhas, e aprender no seu ritmo”.

A aluna Marina é pernambucana, tem trinta e sete anos de idade, é professora do Departamento de Sociologia de Universidade Federal da Paraíba e estuda inglês há cinco anos, dos quais quatro foram numa escola privada de ensino de idiomas e um como aluna particular. Ela nos concedeu a entrevista em sua residência e a conversa durou cerca de dezenove minutos. Marina teve seu primeiro contato com a língua inglesa no ensino fundamental, em uma escola particular religiosa no estado de Pernambuco. Contudo, foi só na fase adulta, no período da graduação em Sociologia, que começou a efetivamente se interessar em estudar a língua inglesa. Ela diz que não acredita no método adotado pelas escolas regulares do Brasil porque as aulas são ministradas em português. Estudou em uma escola privada de ensino de idiomas por três anos, com intervalo de dois ou três anos entre um ano e outro. Teve aulas particulares pelo período de um ano. Considera o aprendizado em grupo importante e percebe a sala de aula como um excelente espaço de socialização, mas acredita que há uma demanda de tempo maior para o aprendizado quando se está inserido num grupo e justifica desta forma sua opção pelas aulas particulares: “Portanto, tive as duas experiências,

²⁵ Atribuímos às professoras e alunas nomes fictícios para preservar suas identidades. Vide Anexo 2 para certidão do Comitê de Ética.

comecei com as aulas em grupo e terminei com as aulas particulares. De fato, faz toda a diferença um acompanhamento mais individualizado, principalmente quando se tem uma preocupação com o tempo de aprendizagem”.

A professora Olga é paranaense, tem trinta e nove anos de idade, é graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba e foi professora em escolas privadas de ensino de idiomas durante catorze anos. Há cerca de dez anos é professora particular de inglês. Ela nos concedeu a entrevista em sua residência e nossa conversa teve trinta e nove minutos de duração. Seu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na quarta série da escola primária (que hoje corresponde ao quinto ano do ensino fundamental) e depois, já no quinto ano ginásial (que hoje corresponde ao sexto ano do ensino fundamental) de uma escola da rede particular do estado de São Paulo, ingressou em um curso privado de ensino de idiomas na mesma cidade. Olga começou a lecionar aulas de inglês em 1993 em uma pequena escola de idiomas na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Em seguida, começou a trabalhar em uma escola de renome na mesma cidade, onde permaneceu por catorze anos. Consolidou sua fluência no idioma morando na cidade de Londres entre 2004 e 2008, onde também ministrou aulas particulares de inglês para estrangeiros e fez cursos voltados para a temática de dificuldades de aprendizagem. Quando retornou para a cidade de João Pessoa, voltou a lecionar na mesma escola de idiomas e, paralelamente, também ministrava aulas particulares. A professora aponta a relação dos fatores *tempo* e *salário* como algo determinante na opção por deixar a escola de idiomas e se dedicar exclusivamente às aulas particulares. Ela afirma que apesar de se ter uma estrutura bem desenvolvida em uma escola de idiomas, para se obter um salário relativamente bom, você acaba tendo que se disponibilizar para um grande número de turmas. E conclui esse raciocínio dizendo: “Mais turmas, mais tempo preparando aulas, corrigindo provas e resolvendo questões burocráticas e menos tempo para conciliar com sua vida pessoal. Isso sem mencionar o pouco tempo para ainda tentar aprimorar o lado profissional”. Para Olga, como na aula particular o enfoque fica na necessidade principal de um aluno apenas, ou de um grupo pequeno, há mais liberdade com relação ao conteúdo a ser ensinado.

A professora Alice é paraibana, tem quarenta e quatro anos de idade, é graduada em Psicologia e Letras pela Universidade Federal da Paraíba e lecionou em escolas privadas de ensino de idiomas por treze anos. Ministrou aulas particulares por dois anos. A entrevista com Alice durou trinta e quatro minutos e foi realizada em uma sala de aula disponível na escola

em que seu filho estudava. O primeiro contato da professora com o idioma aconteceu quando estava cursando o primeiro ano do ensino médio numa escola da rede particular de ensino na cidade de João Pessoa, na Paraíba e foi sorteada para cursar um semestre em uma escola privada de ensino de idiomas. Essa bolsa foi renovada por mais três semestres. Depois que passou no vestibular para Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ingressou no curso de extensão desta mesma instituição, onde estudou até o sétimo semestre. Fez o curso de Licenciatura em Letras e, posteriormente, o curso de especialização em Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, também pela UFPB. Sempre lecionou em empresas privadas, tendo iniciado sua docência em um colégio de ensino regular da rede particular, onde ministrou aulas para as antigas sétima e oitava séries (atuais oitavo e nono anos do ensino fundamental). Por treze anos trabalhou como professora em uma escola privada de ensino de idiomas, tendo feito um intercâmbio de um ano na Inglaterra. Mesmo tendo desempenhado a docência no âmbito das aulas particulares por cerca de dois anos, essa atividade sempre foi para Alice uma segunda opção. Ela justifica sua escolha por permanecer ministrando aulas em escolas privadas de ensino de idiomas com a seguinte afirmação: “As aulas particulares sempre foram uma segunda opção, pois escolhi, por segurança, me manter ligada à empresa”.

A escolha por essas alunas e professoras se deu, não apenas pela afinidade existente entre elas e a pesquisadora, mas por ter sido a própria pesquisadora uma professora de língua inglesa por quinze anos na mesma escola em que lecionaram e estudaram nossas colaboradoras. O clima de proximidade, confiança e descontração, no momento da realização das entrevistas, demonstrou que a existência de um vínculo profissional, assim como de um bom relacionamento pessoal entre as colaboradoras e a pesquisadora acabaram por gerar um ambiente muito favorável para o andamento da nossa investigação.

3.3 INSTRUMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nosso *corpus* é constituído por trechos das transcrições de entrevistas semi-estruturadas feitas com as duas professoras e as duas alunas que apresentamos na seção 3.2²⁶.

²⁶ Em atendimento às sugestões feitas pela Banca de Qualificação, nossas colaboradoras responderam, via e-mail, a um questionário para um maior aprofundamento sobre a relação e a história de cada uma delas com o idioma inglês (cf. Apêndices C e D)

Tais entrevistas, realizadas durante o mês de junho do ano de 2013, foram transcritas com base no quadro de normas de transcrição em anexo (Anexo 1).

Antes de apresentarmos as categorias que nos servirão de base para a análise, abriremos uma subseção sobre o instrumento de coleta que utilizamos para a geração dos nossos dados, a entrevista.

3.3.1 A entrevista na pesquisa qualitativa

*Depoimento não é feito para
acreditar-se nele.
(DEMO, 2011)*

Dentre os diversos componentes e etapas que constituem a totalidade de uma pesquisa, a escolha das técnicas científicas adequadas para a coleta de informações, que preferimos chamar de *geração de dados*, nos parece um componente de extrema relevância para o sucesso desse verdadeiro empreendimento que é a pesquisa científica. A esse respeito, Rosa e Arnoldi (2008) afirmam que “todo pesquisador consciente deve saber como selecionar e utilizar adequadamente as técnicas científicas para que os resultados obtidos sejam realmente fidedignos” (p.7).

Nesta subseção, focalizaremos a técnica da entrevista e explicitaremos o porquê da nossa escolha por essa técnica, em detrimento de outras.

Para que uma entrevista na pesquisa qualitativa (que é o caso da nossa) atenda às expectativas do pesquisador e atinja plenamente seus propósitos, o pesquisador precisa se perceber como principal responsável pelo direcionamento e condução da entrevista e, de acordo com Rosa e Arnoldi (2008), acima de tudo, ser um profundo conhecedor dessa técnica (op.cit.,p.8).

Nossa escolha pela utilização da entrevista (cf. Apêndices A e B) para gerar os dados da nossa pesquisa se justifica pelo entendimento de que, de certa forma, estávamos em condições de responder afirmativamente às análises iniciais pressupostas por Rosa e Arnoldi (2008, p.14). Seguem as perguntas sugeridas:

- a) O problema em questão será realmente solucionado através da contribuição da utilização dessa técnica?

- b) De todas as técnicas de coleta de dados, essa é a que melhor viabilizará o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-a fluir, complementando-a e respondendo a todas as dúvidas, com validação?
- c) O entrevistador é um profundo conhecedor do tema sobre o qual fará questionamentos?
- d) O entrevistador está preparado psíquica e fisicamente para o desenvolvimento da Entrevista²⁷?
- e) O entrevistador é capacitado e preparado para efetivar a formulação de questões inesperadas, que, na condução da Entrevista, se fizerem necessárias?
- f) O entrevistador está capacitado para analisar e codificar corretamente os dados obtidos através das respostas, e com o devido discernimento?
- g) O entrevistador tem como proceder com adequação à seleção dos sujeitos para a Entrevista e de maneira justificável?

Concordamos com as autoras quando afirmam que os aspectos abordados nesses questionamentos, por elas sugeridos, são fios condutores que imprimem significado a qualquer investigação (op.cit.,p.14).

Nosso estudo, que se propõe a analisar como estão construídas discursivamente as concepções e as representações do trabalho docente, encontra na entrevista semi-estruturada²⁸ e nos espaços por ela criados, uma técnica, não apenas viável, mas também a mais adequada para a obtenção dos nossos resultados.

Ao dissertar sobre os principais tipos de entrevistas qualitativas na Educação, Rosa e Arnoldi (2008) descrevem a entrevista semi-estruturada como uma entrevista composta por questões que, além de seguirem uma formulação flexível, permitam ao sujeito entrevistado verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados para que, a *posteriori*, o pesquisador/entrevistador possa fazer uma análise qualitativa de tais verbalizações. Nesse processo, a figura do entrevistador passa a ter uma função primordial,

²⁷ Como essas perguntas foram retiradas de forma literal do livro *A entrevista na pesquisa qualitativa*, o vocábulo *Entrevista* está grafado com a inicial *E* maiúscula por escolha das autoras Maria Virgínia Rosa e Marlene Arnoldi (2008).

²⁸ Para Erlandson et al. (1993 apud ROSA e ARNOLDI, 2008, p.26), as entrevistas semi-estruturadas são aquelas guiadas por um conjunto de perguntas e questões básicas que devem ser exploradas, mas sem que a ordem das perguntas seja pré-determinada.

tanto no tocante às técnicas para obtenção das informações, quanto na interpretação que fará acerca do que foi verbalizado. Lembramos que suas interpretações se constituem como dado de pesquisa também.

Bulea (2010) afirma que, durante as entrevistas, existem aspectos implícitos que seriam inacessíveis ao sujeito sem a colaboração do entrevistador. Para a autora, o papel do entrevistador “consiste em guiar a evocação da ação e sua verbalização pelo sujeito, segundo procedimentos técnicos específicos” (BULEA, 2010, p.34).

Neste momento, gostaríamos de retomar nossa epígrafe, para reforçar que não temos como acessar se é verdade, ou não (nem é do interesse do nosso estudo), o que nossas colaboradoras dizem. Para a nossa investigação, o que importa é a materialidade linguística, representada pelos depoimentos, não sendo do nosso interesse a averiguação acerca da coerência entre o que nossas participantes verbalizam e o que fazem em suas salas de aula.

Acreditamos que a entrevista será tanto mais frutífera quanto maior for o nível de confiança existente entre os participantes do processo. O responsável pelo estabelecimento desse clima de confiança, segundo Rosa e Arnoldi (2008), é o pesquisador/entrevistador. As autoras apresentam termos tais como *confiabilidade*, *vínculo afetivo* e *empatia* como elementos-chave para o sucesso de uma entrevista e para a obtenção de respostas sinceras e fidedignas. Elas afirmam que o enfoque de toda entrevista deve ser a cordialidade que conduzirá a uma inter-relação de confiança. Do contrário, a entrevista estará fadada ao insucesso (op.cit.). Tal postura corrobora nossas sensações relatadas na subseção 3.3.1., quando mencionamos *afinidade*, *clima de proximidade*, *confiança* e *descontração* durante as quatro entrevistas que realizamos.

Utilizamos como recurso um gravador para o registro das entrevistas. Contrariando nosso temor de que este dispositivo, em algum momento, pudesse se constituir em um elemento inibidor, o que obtivemos foram reações que, se não temos como afirmar que foram de total fidedignidade ao que foi perguntado, não seria leviano de nossa parte dizer que foram reveladoras de uma espontaneidade e segurança suficientes para não comprometer as respostas das nossas colaboradoras. Creditamos isso, mais uma vez, ao nível de confiabilidade que se estabeleceu entre pesquisadora e agentes. Dessa forma, acatamos a sugestão de Rosa e Arnoldi (2008), que afirmam que este meio de registro (as gravações) só deve ser inserido após a instalação do vínculo afetivo entre entrevistado e entrevistador (op.cit.).

Outras questões levantadas por essas autoras, com base em Valles (1992), e também levadas em consideração por nós durante as entrevistas, são as condições de tempo e lugar para a sua realização. Segundo Valles (1992 apud ROSA e ARNOLDI, 2008), “o lugar, o momento e os meios selecionados para a realização da Entrevista constituem condições primordiais, podendo afetar, tanto positiva, quanto negativamente a obtenção adequada de informações” (op.cit.,p.60). É importante, pois, que possamos dispor de um espaço físico que proporcione a privacidade e a tranquilidade necessárias para a realização das entrevistas, e que seja num momento de total disponibilidade do sujeito a ser entrevistado, sugerido por ele, inclusive, respeitando-se também o prazo previamente estipulado pelo entrevistador. Foi exatamente observando todas essas sugestões que nossas entrevistas aconteceram. Diante dos resultados satisfatórios, ratificamos o acerto ao escolhermos a entrevista como técnica para a geração dos dados da nossa pesquisa.

3.3.2 Categorias de análise

Para a análise dos textos das alunas, apoiamo-nos no conceito de representações de Bronckart (1998; 2009 [1999]) e nos detivemos às escolhas temáticas e lexicais deixadas como sinalizadoras da maneira como elas representam o trabalho do professor de inglês, assim como as prescrições e impedimentos inerentes ao seu ofício.

Para a análise dos textos das professoras, entendemos que deveríamos aprofundar a discussão apresentada no primeiro capítulo (cf.subseção 1.2.1) em que discorremos acerca da Semiologia do Agir.

Em seu livro inaugural, onde nos apresenta os conceitos fundantes do ISD, Bronckart (2009 [1999]) propõe uma delimitação e uma definição de três níveis principais da arquitetura textual. A saber, a *infra-estrutura*, que é uma combinatória de tipos de discurso, de sequências ou de outras formas de planificação; os *mecanismos de textualização* (coesões nominal e verbal, conexão), responsáveis pela coerência temática ao texto; os *mecanismos enunciativos*, que são representados pela distribuição de vozes e explicitação das modalizações. Pela classificação de Bronckart, as modalizações podem ser classificadas em:

Lógicas – aquelas que apresentam e avaliam alguns elementos do conteúdo temático do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.;

Deônticas – aquelas que avaliam os enunciados a partir de valores e opiniões validados socialmente, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso;

Apreciativas – aquelas que, com base no mundo subjetivo da voz que é fonte do julgamento, traduzem as proposições enunciadas como benéficas, infelizes, estranhas, boas, más, etc.

Pragmáticas – aquelas que expressam julgamentos sobre as responsabilidades do agente, atribuindo a este intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação.

O uso de tais modalizações, por sua vez, está associado aos mundos subjetivo, social e objetivo, como sugerido por HABERMAS (1987 apud BRONCKART, 2006). As modalizações lógicas, ou epistêmicas, estão ligadas ao mundo objetivo e expressam o grau de certeza com que o docente interpreta o seu agir. As modalizações deônticas estão associadas ao mundo social e revela se o professor percebe seu agir como uma norma social, um dever. O mundo subjetivo é retratado por meio das modalizações apreciativas e indicam o grau de satisfação do professor com relação ao seu agir. É através das modalizações pragmáticas, que o professor demonstra o quanto se responsabiliza por suas ações e expressa os impedimentos do seu agir. Embora Bronckart (2009 [1999]) não associe as modalizações pragmáticas a nenhum dos três mundos, Pérez (2009) sugere que elas transitam entre os mundos social e subjetivo, compondo assim um quarto mundo, o sociossubjetivo. Utilizaremos, pois, a seguinte classificação de mundos para o nosso trabalho:

MODALIZAÇÕES	MUNDO AO QUAL ESTÃO LIGADAS
Lógicas ou epistêmicas	Objetivo
Deônticas	Social
Apreciativas	Subjetivo
Pragmáticas	Sociossubjetivo

Quadro 2 – As modalizações e os mundos (Adaptado de Pérez 2009, p.52)

Machado e Bronckart (2009) propõem uma reelaboração da arquitetura textual com o desenvolvimento da análise semântica nos níveis de análise. Os autores expandem, também, os processos de análise referentes às figuras interpretativas do agir. A organização das análises textuais passam a ser concebidas em três níveis, a saber, o nível organizacional, o enunciativo e o semântico. Uma análise do nível organizacional contempla o plano global, os conteúdos temáticos, os tipos de discurso, as sequências (modos de planificação de linguagem) e os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal). Uma análise do nível enunciativo contempla os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral. Neste nível estão incluídas unidades linguísticas das marcas de pessoa, de dêiticos de espaço e de lugar, marcas de modalizadores do enunciado, modalizadores subjetivos e de adjetivos, bem como marcas de inserção de vozes (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.58). O nível semântico é referente à Semiologia do Agir, ou seja, é nesse nível que são feitas análises das figuras interpretativas do agir, categorias propostas por Bulea (2010) (cf.1.2.1).

Os conceitos que constituem a Semântica do Agir se baseiam na concepção de que todo agente humano no mundo é possuidor de três elementos para realizar os gestos, quais sejam, *motivo* ou *razão*, *intenção* e *capacidade física*. Apoiado nos pensamentos da Teoria da Atividade, bem como nas ideias de Buhler (1934) e Schutz (1988), Bronckart (2006) passa a ressaltar o caráter coletivo do agir humano (e não somente suas propriedades psíquicas), levando em consideração também as restrições de ordem interna ou externa sobre essas ações. A partir dessas noções, Bronckart nos diz que a leitura do agir possui três dimensões: *motivacional*, *intencional* e *dos recursos* (ou *capacidades*) às quais podemos ter acesso

através de algumas marcas linguísticas. Com base em Machado (2004) e no artigo de Bastos e De Andrade (2011), apresentamos as características de cada uma dessas dimensões.

Na dimensão motivacional, encontramos os fatores externos do agir, que são de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais. Tais fatores externos são expressos pelas modalizações de valor deôntico, como *dever*, *poder*, *ter que* (normalmente ligados a normas e deveres). Ainda na dimensão motivacional, encontramos os *motivos*, que são as razões de agir como interiorizadas por uma pessoa particular. Expressões tais como *decidi*, *optei*, e os explicativos *pois* e *porque* estão sempre ligados a esta dimensão.

Na dimensão intencional, distinguem-se as *finalidades*, que são de origem coletiva, são socialmente validadas e são expressas por modalizadores pragmáticos como *a fim de*, *para isso*, *com o objetivo de*, etc.. Interiorizadas e atribuídas a uma pessoa particular, as *intenções*, são normalmente expressas por modalizadores pragmáticos como *buscar*, *tentar*, *procurar*, *querer*, etc.

Na dimensão dos recursos para o agir, encontramos os instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos para o agir, disponíveis no ambiente social, e podem ser acessadas por meio de modalizações de valor epistêmico/lógico, tais quais: *é necessário*, *é verdade*, *é claro*, *é lógico*, etc. Além das ferramentas concretas, essa dimensão engloba, também, as *capacidades*, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular. São expressas pelas modalizações de valor psicológico, como *crer*, *achar*, *pensar*, *considerar*, *acreditar*, *ver que*, *sentir que*, etc.

Apresentamos um quadro para cada dimensão do agir, levando em conta os determinantes interiorizados e atribuídos a uma pessoa particular, bem como aqueles de origem coletiva e socialmente validados. Apresentamos as três dimensões, de forma mais detalhada, conforme sistematização a seguir:

			EXPRESSÕES ²⁹
DIMENSÃO MOTIVACIONAL	Origem coletiva / socialmente validados	Determinantes externos do agir (de natureza material ou da ordem das representações sociais)	...tem que ser uma pessoa organizada ... tem que ser uma pessoa que se planeje com antecedência... ...você precisa cumprir aquilo ali ... é diferente da escola de língua e que a gente tem essa flexibilidade... ...você pode daí reformular na aula seguinte porque você não tem um programa pré- estabelecido...
	Atribuídos a uma pessoa particular	Motivos (razões de agir)	...porque sem normas a gente não tem um roteiro ... um eixo porque aí chega um ponto em que você só vai automaticamente preparando as aulas aproveitando o que já tem
DIMENSÃO INTENCIONAL	Origem coletiva / socialmente validados	Finalidades	... pra isso ele vai se utilizar de N ferramentas ... né ... pra/pra chegar a isso

²⁹ todos os exemplos foram retirados do nosso corpus.

			...eu tenho que me policiar mu::ito pra pagar ... né ... os meus impostos e tal pra que eu tenha de certa forma benefício...
	Atribuídos a uma pessoa particular	Intenções	...então eu sempre tento ser ... eu ouço ... mas eu também tento ser bem profissional e clara ...não adianta você proibir o aluno e isso vai acabar tirando a concentração dele na aula ... então eu prefiro deixar...
RECURSOS PARA O AGIR (ou INSTRUMENTOS)	Origem coletiva / socialmente validados	Ferramentas concretas	...são necessárias ... né ... porque sem normas a gente não tem um roteiro ...você vê...lógico...você tem pessoas com diferentes habilida:des além da competência linguística ... né ...logicamente ... eh...a questão de saber lidar com o público...
	Atribuídos a uma pessoa particular	Capacidades (recursos mentais ou comportamentais)	...eu acho que eu sou muito ... eh ... como é que eu digo ... muito

			aberta às vezes eu sinto que preciso também dar mais movimento eu vejo o português ... né ... nossa língua materna como ... eh ... uma ferramenta dentre as inúmeras...
--	--	--	---

Quadro 3 – Das dimensões

Nesse capítulo metodológico, explicitamos o contexto, a natureza do nosso estudo e também apresentamos nossas colaboradoras, bem como nosso instrumento de geração de dados. Discorreremos ainda sobre as características de uma pesquisa qualitativa e sobre a importância da entrevista numa pesquisa dessa natureza. Por fim, apresentamos as categorias que servem de base para a nossa análise, aprofundando a discussão levantada no nosso primeiro capítulo acerca da Semiologia do Agir. O capítulo que se segue é destinado à análise dos dados.

4 O TRABALHO DOCENTE EM ALGUMAS DE SUAS REPRESENTAÇÕES: UMA LEITURA DOS DADOS

“[...] me vejo enquanto professora ... acima de tudo ... não professor particular ou de escola...”³⁰.

Se entendemos *trabalho* como *atividade* ou *prática*, alinhando-nos ao pensamento de Bronckart (2006), nossa epígrafe nos lembra que trabalhar como professor é conceber seu espaço de atuação como uma seara em que o humano e o social estão irremediavelmente imbricados. Elegemos, pois, os discursos como nossa principal matéria-prima exatamente porque entendemos que neles estão representados o humano e o social de cada uma das nossas colaboradoras. Alinhamo-nos também ao entendimento de Guimarães (2007) para quem o *discurso* é um processo de mediação, ao mesmo tempo em que funciona como instrumento de planejamento, de avaliação e de reconfiguração das ações em situação de trabalho.

O projeto do Interacionismo Sociodiscursivo nos parece adequado para embasar teoricamente nossa investigação a partir do momento em que propõe que as ações humanas sejam consideradas em suas dimensões sociais e discursivas (BRONCKART, 2009, p.30). A análise dos nossos dados foi feita, portanto, com base no quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART 1999, 2008) e no conceito de representação apresentado por Bronckart (1998). Como já dissemos (cf. subseção 2.2.2), para o autor, as representações são capacidades sócio-historicamente desenvolvidas e que se distinguem entre representações individuais e coletivas que afetam uma a outra. É através de um sistema de operações mentais, posteriormente reveladas por meio de textos orais e escritos, que entendemos o mundo em que vivemos.

Nossa análise está organizada em duas seções, sendo a primeira destinada ao posicionamento enunciativo das alunas, Gita e Marina. Essa primeira seção, por sua vez, está subdividida em três subseções. Na segunda e última seção, subdividida em quatro subseções, focalizamos os textos das professoras Olga e Alice.

³⁰ Trecho retirado da transcrição de Olga, uma de nossas colaboradoras.

4.1 USANDO ÓCULOS DISCENTES

O objetivo específico número 1 da nossa pesquisa é identificar se as alunas demonstram compreender as prescrições e os impedimentos que norteiam e limitam o trabalho do professor de inglês, assim como as representações que têm do trabalho deste profissional nos dois contextos de ensino em questão.

Nossa opção por trabalhar, também, com o discurso das alunas (e não apenas com o das professoras), veio do entendimento de que as alunas se configuram como um dos elementos constitutivos do coletivo de trabalho do professor. Sendo assim, a análise dos textos das alunas, feita com base nas suas escolhas temáticas e lexicais, servirão de pano de fundo para a análise dos discursos docentes.

Para iniciar a primeira parte da nossa análise, utilizamos alguns trechos em que Gita e Marina revelam o modo como entendem aquilo que prescreve o trabalho do professor de inglês, bem como os maiores impedimentos para a realização deste trabalho. Considerando os dois contextos de ensino que nossa pesquisa investiga, nosso intuito é destacar de que maneira as prescrições e os impedimentos relativos ao trabalho do professor são percebidos. Desta forma, atendemos ao nosso objetivo específico de número um (*investigar se em seus discursos as alunas demonstram compreender as prescrições e impedimentos que norteiam e limitam o trabalho do professor em cada um dos contextos de ensino*).

Ao longo de toda a entrevista, Gita apresenta um posicionamento polarizado para emitir suas opiniões.

De um modo geral, para Gita, o grande prescritor do professor que atua numa escola de idiomas é a direção da escola. A quantidade de alunos na sala, a demanda de trabalho e a falta de recompensa financeira são os impedimentos maiores para que o professor desenvolva o seu trabalho de modo que o satisfaça e a seus alunos também. Gita deixa isso claro nos excertos de 1 a 3:

Excerto 1: [...] *... você tem que dar conta de muitos alunos ao mesmo tempo ... planejar aula e é muita cobrança ... da parte superior ...*

Excerto 2: [...] **muita cobrança** pelo seu trabalho e às vezes **não há recompensa** ...num/num compensaria ... sabe ... a questão do tempo também ...

Excerto 3: [...] a meu ver ... às vezes você é **muito exigido** ... mas num / **num é muito recompensado**

A aluna assume esses posicionamentos, porém, seu discurso é permeado pelo senso comum (excerto 4, a seguir), e também pela voz da professora particular com quem ela estuda - a quem ela chama de *Patty* – (excertos 4, 5 e 6). A referência a essa professora está muito marcada no texto de Gita.

Excerto 4: [...] **ela** (Patty) nunca falou isso ... não ... **mas eu acho que sim** (sobre a recompensa financeira)

Excerto 5: [...] eu ... **conversando com Patty** ... assim ... **ela disse que::** ... eh ... tipo ... você tem que dar conta de muitos alunos ao mesmo tempo ... planejar aula e é muita cobrança ... **pelo menos é o que ela me falava** ...

Excerto 6: [...] Larissa ... não sei se a senhora lembra ... Lala ... ela tá estudando pro CAE com **Patty** justamente por isso ... e **Patty disse** ... “Gabi ... ela fala perfeitamente bem ... escreve bem ... mas o ponto fraco era o Reading” ...

Gita demonstra através de modalizadores como “eu acho que sim” e “pelo menos”, que há uma certa insegurança quando se posiciona e recorre à figura da professora Patty para dar um respaldo a suas afirmações, assim como para embasar sua experiência, citando exemplos que fazem parte do seu dia-a-dia como aluna particular. No excerto 6, inclusive, ela busca uma interação com a pesquisadora através do nome de uma pessoa que é familiar a ambas (Larissa), e à professora Patty também.

A aluna Marina também ressalta as regras da escola (excerto 7) e acrescenta o livro didático e a metodologia como maiores prescritores do trabalho do professor de uma escola de idiomas (excertos 8 e 9).

Excerto 7: [...] **da escola** que...que tem **aquele formato** ... né ... e que o professor ele **tem que seguir** aquele formato ... a impressão é o tempo todo essa ... muita exigência... (quando perguntada de onde viriam basicamente as regras e cobranças)

Excerto 8: [...] por exemplo ... quando se você dá aula num cursinho você tem **aquele livro que deve ser seguido** ... né ... aquela ... **uma metodologia que já tá definida** ...**pré-definida** que já é ... que é discutida ... por exemplo .. na escola ... né ... com outros professores ... inclusive ... com Ênfase nessa ... **naquela metodologia específica** porque a escola ... eh ... **tende a enfatizar** certos aspectos ...

Excerto 9: [...] porque tem vários alunos ali ... falando várias coisas ao mesmo tempo ... e você tem ... ao mesmo tempo ... um roteiro a ser seguido que é **o livro que tá definido** ... né ...do/do curso...

Excerto 10: [...] o professor particular ... ele tá mais livre pra criar ... quer dizer ... ele pode ... ele pode ... eh ... tentar pensar metodologias diferenciadas a partir do ... do ... perfil do aluno dele ... então ... ele tem que ser muito mais capaz ... né ... de/de/de/ criar do que num ... num modelo tradicional ... onde ele já **TEM** a fórmula ... **que a fórmula inclusive não foi criada por ele** ... mas ele simplesmente já tem um **modelinho** ali pronto e ele aplica aquele modelo ...

Especialmente o excerto 10 de Marina, nos remete à discussão que levantamos no nosso segundo capítulo (cf. subseção 2.3.2) e é corroborada por Gimenez (2012) quando ela afirma que as tomadas de decisão sobre os acontecimentos que formam a comunidade do professor de língua estrangeira não se encontram nas mãos daqueles que estão dentro da sala de aula. Quando Marina diz que a fórmula aplicada em uma escola de idiomas não é criada pelo professor, ela está sugerindo que instâncias outras é que são responsáveis pela elaboração da metodologia adotada.

Ainda sobre o excerto 10, gostaríamos de destacar o uso do diminutivo *modelinho*. Que implicações teria o emprego do diminutivo neste contexto? Na visão de Marina, o *modelinho* adotado pelas escolas de idiomas parece ser aplicado por um profissional menos capaz de criar do que aquele profissional que atua na esfera da aula particular (ela fala isso também nesse excerto) e que tem capacidade para elaborar metodologias diferenciadas a partir do perfil do seu aluno. Ao mesmo tempo, a aluna critica os métodos adotados, as instâncias que os elaboram e os professores que os aplicam, dando-nos uma visão, tão clara, quanto negativa, da maneira como representa o professor de inglês que atua em escolas de idiomas.

Percebemos, ao longo de toda a entrevista, que Marina parece imprimir um tom de desprestígio quase sempre que se refere ao professor de escola de idiomas, bem como às condições de trabalho às quais este profissional está submetido. É como se fosse, inclusive, mais fácil ser professor no âmbito da escola de idiomas, uma vez que já existe um *modelinho* pronto para ser aplicado. Isso está reforçado no excerto 11:

Excerto 11: [...] no CUR:so ... tem um formato ali que ... que ... se você estuda ... né ... se você sabe inglês é ... claro ... e tem uma **certa** metodologia ... você consegue andar mais **facilmente** ... a impressão que eu tenho ... tá ... pode não ser isso ... mas assim ... você conseguiria andar mais **facilmente** porque você tem um **molde ali** ... inclusive é um molde que normalmente se repete né ...

Quando Marina modaliza e diz que o professor precisa, além de saber inglês (que seria o mínimo a se esperar de um professor que dá aula em uma escola de idiomas) ter uma *certa* metodologia, ela imprime o mesmo tom de desprestígio para o trabalho desenvolvido pelo professor de escolas que imprimiu quando fez uso do diminutivo *modelinho*. Pode-se inferir que, para Marina, nem é preciso ser conhecedor de muitas ou refinadas metodologias para estar dentro de uma sala de aula de uma escola de idiomas, pois basta uma *certa* metodologia para desempenhar seu papel como professor e “andar mais facilmente porque você tem um molde ali”. O tal *modelinho* figurando, nesse contexto, como um gigante (e não diminuto) prescritor do trabalho docente.

Outra conclusão que podemos tirar a partir desse posicionamento de Marina é que ela representa o professor de inglês que trabalha em uma escola de idiomas como um profissional que atua no conforto da repetição, ou seja, que escolhe a zona de conforto para atuar em detrimento das escolhas mais inventivas e criativas que, invariavelmente, iriam conduzi-lo a caminhos desconhecidos.

Mais adiante na entrevista, com intuito de ratificar a impressão que Marina havia deixado a respeito da figura do professor de escola de idiomas, fizemos o seguinte questionamento:

Excerto 12:

P³¹: *...porque você falou ... parecia até que só tinha coisa positiva ... do tipo ... “ah ... para o professor é muito fácil porque já tem um molde pronto e ele já tá acostumado”...*

M: *...nã::o ... de jeito nenhum ... de jeito nenhum ... mais fácil nesse sentido ... na parte de ... pensando bem elaboração de aula ... mas eu acho que tem muitas dificuldades ... a relação ... por exemplo ... eh ... de ... do professor e do aluno ...*

A partir daí, a aluna começa a elencar alguns outros impedimentos para o trabalho do professor que atua numa escola de idiomas, tais como a relação entre professor e aluno, evidenciando que não teve a intenção de passar a ideia de que o professor que trabalha em

³¹ P se refere à pesquisadora e M à aluna Marina.

escola tem uma vida mais fácil por causa da existência do *modelinho*. Percebe-se, então, uma mudança no discurso e o professor passa a ser percebido e representado como um profissional que não apenas aplica modelos pré-moldados, mas que precisa lidar com muitas situações de adversidade.

Assim como Gita, Marina enfoca a temática da incompatibilidade entre a demanda de trabalho e a recompensa financeira como impedimentos para que se desenvolva um trabalho satisfatório. A aluna também enxerga como impedimentos a preocupação com a estabilidade e manutenção do emprego, assim como a relação de clientelismo entre alunos, pais e a direção da escola, como fica claro nos excertos de 13 a 16:

Excerto 13: [...] **ele trabalha mu::ito** ... né ... a gente vê com os professores que a gente conversa ... **o número de turmas** que ele tem que ter **pra ter um salário digno** ... então é um grau de **exigência enorme da escola** ...

Excerto 14: [...] numa escola de idiomas ... eu acho que existe **uma relação muito perversa** ... às vezes ... do professor com o aluno porque:: ... **se exige tanto** do professor que ele esteja naquele molde específico ... que ele tá ...

Excerto 15: [...] e eu fico o tempo todo pensando nessa coisa da **estabilidade do emprego** ... né .. do quanto ele tá **preocupado em atender certas demandas** ...[...] [...] **essa estabilidade do emprego** e que essa relação é muito uma relação de “**isso é um serviço que eu estou prestando**” ... né ... mas às vezes eu acho assim ... que o cliente ... ele não sabe do que tá pagando ... entendeu ...

Excerto 16: [...] é difícil pensar em educação porque alguns pais viram e dizem “**olha eu estou pagando essa escola**” ...

Todos os impedimentos apontados por Marina levam a aluna a afirmar que há um clima de tensão, de conflito e de *stress* constante para o professor que atua numa escola de idiomas.

Excerto 17: [...] a **tensão** que o professor vive ... né ... porque quer atender essas demandas e às vezes existem **demandas conflitantes** ... eu acho/eu acho ... inclusive que/que o professor ... ele vive num **ambiente de muito stress** ...[...] essa **pressão** é muito grande ... eu acho do professor ... é muito **desgastante** ... sabe ... pro professor ...

Excerto 18: [...] é um grau de exigência enorme da escola ... e por outro lado dos pais ou dos adultos também que estão frequentando a escola também ... eu acho que **ele é bombardeado de todos os lados** ...

Por meio de expressões como *bombardeado, desgastante, relação perversa, pressão, tensão, muito exigido, pressionado, stress e demandas conflitantes*, entendemos que Marina representa o professor que atua em escolas de idiomas como um profissional que precisa saber lidar com o clima de cobrança excessiva e de conflitos. Clima esse que, sob a sua ótica, é inerente ao trabalho desse profissional. Isso é apontado pela aluna como um impedimento que compromete o desempenho e a satisfação do professor, de uma forma geral. Esse posicionamento de Marina nos remete, diretamente, à natureza do trabalho do professor à luz do ISD e das Ciências do Trabalho. Na perspectiva sociointeracionista, a atividade docente é vista como algo complexo que leva em consideração muito mais que os aspectos metodológicos. Elementos e personagens que compõem a narrativa escolar como diretores, pais, coordenadores, alunos, etc.(ou seja, o coletivo), são percebidos como fatores que norteiam e limitam o trabalho do professor. A partir desse ponto de vista de Marina, entendemos que o professor inserido no contexto de escola de idiomas precisa compreender que seu trabalho não se limita a dar aulas tão-somente, mas que é um trabalho que contempla “todo o entorno da atividade profissional” (MEDRADO, 2011).

Quando questionada sobre o espaço para flexibilização e reformulações no contexto da escola de idiomas, Marina afirma que o professor não tem liberdade para isso e justifica sua posição no excerto 19.

Excerto 19: [...] é ... **bem menor** ... até porque ... **tanto por conta do formato** ... que é um formato mais pré-determinado ... né ... pré-definido ... **quanto em relação ao número de ... de estudantes também** ... porque isso CONta ...se tem doze estudantes em sala de aula ou somos dois ... né ... é muito fácil fazer esse acompanhamento e tentar fazer alguma coisa de interesse MEU ou de Jairo (esposo dela) do que de uma turma com doze alunos ... né [...] na escola eu acho que há um padrão maior ... um molde mais pré-determinado e aí ele ... **ele não tem essa liberdade que tem quando ele dá aula particular** ...

A aluna percebe o formato pré-definido de aula e a quantidade de alunos em sala como impedimentos para que o professor promova adaptações no seu trabalho. Para ela, essas prescrições (a fórmula/o molde) se configuram como um verdadeiro entrave à liberdade criativa do professor, que é visto, portanto, como um profissional que, nesse contexto, tem pouca liberdade para reconfigurar o seu agir.

Embora não seja nosso objetivo traçar um perfil do professor de inglês, não podemos deixar de admitir que um tipo de perfilamento deste profissional acaba sendo inevitável e, de certa maneira, vai nos dar um ponto de partida para que alcancemos um dos nossos objetivos, que é compreender de que maneira o trabalho docente está representado nos textos das alunas nos dois contextos de ensino que nos propusemos a colocar em foco.

O texto de Gita é repleto de modalizadores apreciativos (*gosto muito, gostava, adorava*), usados para retratar as sensações e emoções da aluna com relação às suas experiências como aluna de escola de idiomas. Vejamos:

Excerto 20: [...] eu **gostava muito** da escola X ... muito mesmo...eh ... eu num ... nunca tive dificuldades em questão de/de conviver com outros alunos ...mas pra mim não é tão bom continuar com escola de idiomas por causa do tempo ... que num cabe ... sabe .. eu tenho quase todos os dias aulas de manhã e de tarde ... [...] eu **gosto** ... eu **adorava** a escola X ... ave maria ... **adorava/adorava** um game ... não sei se a senhora lembra ... eu **adorava** ... porque eu **gosto muito** da escola X ... de trabalhar com outros alunos ... assim ... falar inglês...

No transcorrer de toda a entrevista, Gita deixa evidente que sua decisão pelas aulas particulares foi motivada pela falta de tempo para frequentar uma escola de idiomas. O que se percebe é que a aluna guarda uma relação de afetividade com a escola e faz um retrato saudosista da ambientação de vivência, de brincadeiras e interação com os demais alunos. Seria a representação mais nítida do que significa, para ela, ser um aluno inserido no contexto de escola de idiomas. E isso também diz muito acerca do que Gita espera do professor que atua nesse contexto. Para ela, o professor tem que promover brincadeiras com o intuito, não apenas de divertir, mas de estimular a interação entre os seus alunos.

No excerto 21, Gita explicita, de um modo pontual, as características que um professor que atua em escolas de idiomas deve ter.

Excerto 21: [...] ... é diferente quando você tá na escola que você tá com um grupo de alunos e o professor **tem que atender a necessidade de todos ao mesmo tempo** ... [...]... **saber trabalhar em grupo** ... né ... **saber cada ponto fraco de cada estudante** pra:: poder aprimorar ... ele tem que **dividir o tempo** ... você tem que abranger os alunos como um todo ... alguns têm dificuldade em listening ... aí você tem que fazer uma hora de listening ... alguns têm de reading tem que ter/dividir o tempo melhor ...

Ao complementar o seguinte enunciado da pesquisadora *O trabalho do professor de uma escola de idiomas envolve ...*, Gita nos dá a resposta intrigante que se segue:

Excerto 22: [...] o geral ... é o **conjunto de alunos** ... né ... porque é a mesma coisa que eu venho falando ... você tem que saber o ponto de cada aluno pra poder **dividir melhor o tempo** ... trabalhar ... eh ... tipo assim ... é uma hora e quinze a aula da escola X... aí ... dividir o tempo daquela aula em listening ... reading ... writing ... porque aí vai **apontando as coisas de cada aluno** em cada aula ... os alunos vão ... eh ... curando ... **sarando aquilo que eles têm mais dificuldades** ...

Chamamos essa resposta de *intrigante* porque Gita parece não se dar conta de que, o professor que atua numa escola de idiomas, para ela, é um profissional que, além de ser um bom gerenciador de tempo, precisa pensar no conjunto, e ao mesmo tempo, atuar como detector e curador de dificuldades particularizadas. Estamos diante, portanto, da representação de um trabalhador que foca no coletivo para atingir o individual. O trabalho de um professor de inglês que atua em escola de idiomas é, no dizer de Gita, um trabalho prescrito pela coletividade, mas direcionado ao particular. É esse tipo de afunilamento, do geral para o individual, que está marcado em seu discurso.

Outra visão de Gita que nos chamou a atenção foi a respeito do número de alunos em sala.

Excerto 23: [...] você tem que dar conta de muitos alunos ao mesmo tempo ... planejar aula e é muita cobrança ...

Excerto 24:

P: sob a ótica do professor ... o que seria vantagem:so ... o lado bom de ele trabalhar numa escola de idiomas seria o quê?

G: **ensinar um grande número de alunos** ... tentar atender a demanda de/de vários ao mesmo tempo e ver o desempenho de cada um ... **ver o sucesso e até o fracasso de cada um** ...

P: e isso é bom?

G: é ... é ... **você contribuir pra isso**

Ao mesmo tempo em que o elevado número de alunos em sala pode ser visto como algo negativo, ou mesmo um impedimento, Gita o aponta como fonte de satisfação e recompensa para o professor, que tem o privilégio de dar assistência, acompanhar e se sentir responsável pelo desempenho de sucesso de seu alunado. O espaço de sala de aula é, nesse momento, representado como um terreno que empodera o professor, na medida em que lhe

oferece a sensação de autonomia sobre o processo de ensino-aprendizagem em que seus alunos estão inseridos.

No excerto 25, Gita nos apresenta o professor de escola de idiomas como um profissional que se beneficia, não apenas do espaço físico e das ferramentas e materiais oferecidos pela escola, mas também de uma ambientação propícia para as relações interpessoais e a troca de experiência profissional.

Excerto 25: [...] **os materiais** ... tem o eboard [...] eh ... **o espaço físico é legal** ... [...] **a relação interpessoal ali dentro** ... né ... com os outros colegas ... **dividir as experiências...**

Gita é ainda mais pontual no excerto 26, a seguir, quando comenta a respeito da possibilidade de troca de experiências profissionais no âmbito da escola de idiomas.

Excerto 26: [...] **é pra saber o que pode melhorar** ... “ah ... você fez isso na sua aula ... ah ... eu vou fazer isso na minha então” ... [...] se você tem uma convivência diária numa escola de idiomas ... você já pode dizer “olha ... eu tenho um aluno que tá dando trabalho por causa disso” ... aí ele diz “ah ... então faça isso” ... eu acho ...

Os excertos 25 e 26 remetem-nos aos conceitos de instrumentos, objeto e sujeito, propostos pela Teoria da Atividade e pelo interacionismo social, onde o sujeito se relaciona com o mundo objetivo, por meio das atividades mediadas (cf. subseção 2.1). Gita comenta sobre a relação entre o sujeito (professor) e o mundo externo, e coloca em destaque o modo como os instrumentos (materiais, quadro eletrônico) exercem uma função transformadora nessa relação. Corroborando Clot (2007), percebe-se a presença dos outros, ou seja, do coletivo de trabalho, sendo representada como algo de muita relevância para o aprimoramento do profissional e como um fator que pode ser visto como de ajuda para que se chegue a algumas soluções de problemas inerentes à própria composição do trabalho (cf. subseção 2.1). Mas, se tudo o que a aluna Gita pensa sobre a possibilidade de troca for real apenas no contexto de sala de aula de escolas de idiomas, seria correto concluir que, para ela, o professor particular prescinde dessa troca e, conseqüentemente, tem mais dificuldade em fazer avaliações sobre o seu trabalho para saber no que precisa melhorar? Tentaremos responder a essa questão mais adiante.

A respeito das representações que têm do trabalho do professor particular, especialmente das prescrições e impedimentos, as alunas se posicionam de um modo que, ora revelam, ora apagam o coletivo de trabalho desse profissional.

Para a aluna Gita, por exemplo, ser paciente, acessível, compreensivo e organizado está na lista de características pessoais que um professor particular deve ter. Ao falar sobre o quesito *organização*, ela praticamente transforma a antítese do termo em uma espécie de impedimento para que o profissional consiga desenvolver sua atividade docente a contento.

Excerto 27: [...] às vezes você/você programa uma aula e às vezes o aluno tem mais dificuldade numa coisa ... aí toma mais tempo do que você espera ... aí pode ser que isso ... **se o professor não se organizar melhor ... isso prejudique o funcionamento** ... entende ...

Outro impedimento apontado por Gita é a instabilidade de horários a que está constantemente sujeito o professor particular.

Excerto 28: [...] porque às vezes você marca com os alunos aí os alunos **cancelam** ... tem alguns que avisam antecipadamente ... mas tem uns que cancelam aí **tudo o que você tinha planejado** pra aquele aluno ... naquela hora ... aquela aula ... **num dá certo** ...

Podemos dizer que Gita percebe o cancelamento de aulas como uma realidade com a qual o professor particular precisa contar. E isso, de certa forma, prescreve a ação desse professor que já deve planejar seu dia e suas aulas com base nessa possibilidade que se apresenta tão real quanto corriqueira.

Ao falar sobre as vantagens da aula particular para os alunos, Gita menciona a *exclusividade* como o ponto mais forte.

Excerto 29: [...] eu gosto mu:ito de ter ... assim ... aula particular porque **é uma aula direcionada a VO:cê** ...[...] o professor pode **ir direto ao que é o seu ... tipo:: o ponto mais fra:co** ... o que é que você precisa aprimora::r ... o que precisa ... tipo assim ... melhorar pra determinada prova ... é por isso que eu gosto ... tem mais **exclusividade** ...

Excerto 30: [...] toca de novo na questão da/da **exclusividade** ... do/do contato ... assim direto aluno-professor ... [...] você pode **criar até uma relação melhor** ...

Apesar de apontar a exclusividade da aula particular como um elemento que gera uma maior proximidade entre professor e aluno (excerto 30), mais adiante na entrevista, a aluna deixa marcas em seu texto que nos levam a acreditar que ela se dá conta de que a preparação de aulas exclusivas, com o intuito de atender ao interesse individual, se constitui, também, em uma dificuldade (chega até a demonstrar um sentimento de pena pela professora no excerto 31, quando se utiliza do termo “a bichinha”) para o professor particular. Leviano seria afirmar, no entanto, que ela tenha a compreensão de que, na verdade, essa preparação individualizada de uma aula talvez seja uma das maiores prescrições para um professor particular.

Excerto 31: [...] a organização da aula que deve ser difícil ... né ... pra você **fazer pra CA::da aluno** ... uma aula assim especial ... eu acho que **deve ser difícil** ... eu fico pensando assim ... “meu deus do céu ... Patty tem que fazer tantos slides ... **a bichinha**” ... eu/eu penso...

No excerto seguinte (32) Gita responde ao questionamento que lançamos no comentário do excerto 26: Mas se tudo o que a aluna Gita pensa sobre a possibilidade de troca, for real apenas no contexto de sala de aula de escolas de idiomas, seria correto concluir que, para ela, o professor particular prescinde dessa troca e, conseqüentemente, tem mais dificuldade em fazer avaliações sobre o seu trabalho?

Excerto 32:

G: [...] é a relação interpessoal ali dentro ... né ... **com os outros colegas ... dividir as experiências ...**

P: é ... coisa que talvez **no particular ele se sinta meio ... um pouco sozinho** pra essa troca com um outro profissional...

G: [...] **é pra saber o que pode melhorar ...ou o que pode piorar ...** “ah ... você fez isso na sua aula ... ah ... eu vou fazer isso na minha então” ... **acho que é mais difícil** ... mas se você tem uma convivência diária numa escola de idiomas ... você já pode dizer “olha ... eu tenho um aluno que tá dando trabalho por causa disso” ... aí ele diz “ah ... então faça isso” ... eu acho ...

P: porque semestre passado eu já fiz tal coisa com ele ...

G: é ... aí pode ter dado certo ... justamente...

P: **no particular você não tem essa troca ... né**

G: justamente

P: entendi

Não está marcado no texto de Gita que o professor particular não possa avaliar sozinho o que deu certo, errado ou diferente na sua aula, mas como ela mesma afirma, “é mais difícil”, porque lhe falta a convivência com outros colegas. Para ela, é por meio da troca de experiências com outros professores, no ambiente de trabalho, que uma avaliação eficiente

acontece. O que fica evidente, portanto, é que a aluna, ao valorizar a verbalização dos erros e acertos por parte do professor, acaba por condicionar a avaliação e a auto-avaliação docente à existência de parceiros profissionais.

A aluna Marina, por sua vez, aponta o contexto da aula particular como aquele que oferece melhores condições de atingir metas e objetivos específicos e também menciona como é importante que o professor leve em consideração o perfil do aluno na hora de elaborar suas aulas.

Excerto 33: [...] *quando a gente tá numa aula particular ... a gente sabe exatamente o que quer ... o **que quer atingir** ... onde quer chegar ... quais são as metas ...*

Excerto 34: [...] *ele (o professor) pode ... eh ... tentar pensar metodologias diferenciadas **a partir do/do perfil do aluno dele** ... [...] é muito mais fácil fazer esse acompanhamento e tentar trazer alguma coisa **de interesse MEU** ... do que de uma turma com doze alunos ... né ...*

O que percebemos é que, diferentemente de Gita, ao longo de toda a entrevista, Marina não menciona a personalização da aula como algo que pareça difícil ou limitador para o exercício da docência do professor particular.

Quando faz comentários sobre as vantagens da aula particular, Marina menciona, por diversas vezes, o fato de o professor ser livre para criar e pensar metodologias diferentes.

Excerto 35: [...] *o professor particular ... ele tá **mais livre** pra criar ... quer dizer ... ele pode ... ele pode ... eh ... tentar pensar metodologias diferentes ... [...] então ele tem que ser muito mais **capaz** ... **né ... de/de/de criar** do que num ... num modelo tradicional ... onde ele já TEM a fórmula*

Excerto 36: [...] *na escola eu acho que há um padrão maior ... um molde mais pré-determinado e aí ele ... ele não tem essa **liberdade** que tem quando ele dá aula particular ...*

Marina representa o professor particular como um profissional com capacidade para criar e usar a metodologia que melhor lhe aprouver. A partir do momento em que o professor particular é representado como detentor dessa liberdade de criação de metodologias próprias, e também como um profissional desligado de um esquema de normas de um modelo escolar, podemos dizer que essa liberdade, bem como a busca pela elaboração de uma aula que atenda ao perfil e interesse de cada aluno (o excerto 34 ilustra bem a expectativa da aluna quanto ao

atendimento da sua necessidade), são prescritoras das suas ações. Contudo, tal percepção, mais uma vez, não aparece no texto da aluna Marina.

Outra característica marcante do professor particular, sob a ótica de Marina, é a capacidade de adaptação. Eleita como a principal característica pessoal para que um professor particular desempenhe seu trabalho de uma maneira satisfatória, a palavra *adaptação* aparece por diversas vezes no seu texto.

Excerto 37: [...] eu acho que ... que o professor particular ... ele é muito mais ... **ele tem que ser muito mais dinâmico e ter uma capacidade de adaptação muito maior** do que o professor que tá já num num determinado contexto ou padrão de aula ... [...] quando ele vai dar aula particular ... eh ... é diferente porque tem ... existem interesses particulares também e ele ... **se ele tiver essa capacidade de adaptação ... ele/ele vai bem ...**

No excerto 37, o uso do condicional *se* marca a posição de Marina, deixando claro que, para ela, a ausência dessa capacidade de adaptação pode ser vista como um impedimento ao exercício satisfatório da docência do professor particular.

Quando questionada sobre qual o papel que um professor particular deve exercer, Marina aponta a constante avaliação de desempenho, a elaboração de material de suporte e a estimulação do aluno como as principais atribuições, como fica explicitado nos excertos de 38 a 40:

Excerto 38: [...] *a gente aqui* (na aula particular) ... *a gente trabalha ... você tá o tempo todo avaliando a gente ... e a gente ... ao mesmo tempo ... não tem aquele dia de prova pra ter uma nota específica ...*

Excerto 39: [...] **avaliar** o trabalho do aluno ... né ... eh ... **preparar material** pro alu:no ... [...] trazer novos materiais que possam servir de suporte extra ao longo do/do curso

Excerto 40: [...] **estímulo** ... né ... eu acho que/ que o professor particular ... ele/ele **precisa estimular o aluno** também ...

Para Marina, no contexto da aula particular, o professor pode focar mais no que pretende trabalhar e conta com uma menor dispersão por parte da sua, quase sempre reduzida, audiência. Os excertos 41 e 42 demonstram isso.

Excerto 41: [...] *quando você volta a sala de aula como cursinho de idiomas ... por exemplo ... é que às vezes **há uma dispersão da turma muito grande** em relação aos objetivos de cada um ...*

Excerto 42: [...] *é muito positivo a aula ... a aula particular porque além de você **poder focar** ... né ... naquilo que você pretende trabalhar ... eh ... **não é essa dispersão toda** que ... que há ... que pode haver numa ... numa aula de um grupo maior ... né ... onde existem vários objetivos ... vários interesses ... várias fases ... gerações ...*

O professor particular também é representado, por Marina, como um profissional que faz acordos com seus alunos e que está sempre preparado para atender a demandas particulares. Os excertos de 43 e 44, a seguir, refletem esses posicionamentos da aluna:

Excerto 43: [...] *a gente **pode fazer acordos** com o professor de forma mais flexível do que numa aula convencional ... onde a gente tem uma regra mais geral que vai servir pruma turma maior ... [...] porque aí ele tá preocupado com ... com a metodologia que possa ... que possa ser útil ... que possa ... né ... que possa servir pra ... praquele tipo de ... de **acordo** que eles ... que eles fazem ... [...] eu tô pensando na liberdade tanto do aluno quanto do professor pra ... pra ... eh ... **acordarem** a melhor ... o melhor modelo de aula possível ... né ... pra .. pra ... praquele perfil específico de aluno e de professor ...*

Excerto 44: [...] *porque se ele tá acostumado com aquele formato ali de um curso de inglês que é exatamente seguir o livro ... seguir uma cartilha especificamente e PON:to ... né ... ele ... ele num vai tá preparado pra **atender a demandas específicas** ... [...] quando ele vai dar aula particular ... eh ... é diferente porque tem ... existem **interesses particulares** também ...*

Concluimos essa subseção com a análise de trechos das alunas Gita e Marina e passaremos a fazer uma síntese, na próxima subseção, dos pontos mais relevantes quanto às representações que têm do trabalho do professor de inglês nos dois contextos de ensino.

4.1.2 O que vimos através dos óculos discentes

Nesta subseção, retomaremos alguns pontos levantados na subseção anterior. Lembramos que o objetivo dessa primeira parte da nossa análise é entender que representações essas alunas têm do trabalho docente e se demonstram compreender as

prescrições e os impedimentos que norteiam e limitam o trabalho do professor de inglês nos dois contextos.

Apresentamos dois quadros contendo as principais características que Gita e Marina associam ao professor de inglês que ministra aulas no âmbito da escola de idiomas e no âmbito da aula particular, respectivamente.

	GITA	MARINA
Um professor de inglês que atua em escola de idiomas...	Sabe trabalhar em grupo É um bom gerenciador do tempo Trabalha pensando no conjunto Sabe detectar problemas pontuais É curador de dificuldades particularizadas Lida com uma grande demanda de trabalho Tem pouca recompensa financeira Dispõe de espaço físico privilegiado Tem fácil acesso a ferramentas e materiais didáticos Está inserido em um contexto propício para a troca de experiências profissionais Lida com cobranças advindas de instâncias superiores Lida com muitos alunos ao mesmo tempo Promove brincadeiras e estimula a interação	É cerceado por fórmulas e moldes padrão Atua em zonas de conforto É aplicador de modelos pré-determinados É tolhido na sua liberdade criativa Tem poucas chances para reconcepção de normas e prescrições É muito exigido pela escola Vive sob pressão de diversas instâncias Tem elevado número de turmas para ter um salário digno Preocupa-se com estabilidade e manutenção do emprego

Quadro 4 - O professor de inglês de escola de idiomas representado pelas alunas

	GITA	MARINA
Um professor particular de inglês...	É compreensivo É acessível É paciente É organizado Oferece exclusividade para o seu aluno Seu trabalho requer planejamento individualizado Lida com instabilidade de horários Tem relação de proximidade com seu aluno Tem a avaliação do seu trabalho comprometida pela ausência de um par profissional	Avalia constantemente o desempenho do seu aluno Elabora material Tem capacidade de adaptação Estimula seu aluno É flexível É dinâmico Tem liberdade para criar e adotar metodologias Faz acordos com seu aluno Está preparado para atender a demandas específicas

Quadro 5 - O professor particular de inglês representado pelas alunas

Gita menciona a personalização da aula como uma prescrição importante e que se configura como algo difícil com que o professor particular deve lidar. Como, para ela, o professor de escola de idiomas precisa pensar no conjunto, ao mesmo tempo em que configura o seu agir para sanar problemas específicos em meio à generalidade presente em sua sala de aula, podemos concluir que, no quesito *atendimento de demandas particularizadas*, a representação que a aluna Gita tem do trabalho do professor particular e do professor que exerce sua docência em escolas de idiomas, não sofre mudanças. Dessa forma, a prescrição de atender a demandas particularizadas evidencia a presença do coletivo de trabalho, uma vez que é o aluno (parte integrante do coletivo) quem prescreve o agir do professor, quer seja no âmbito da escola, quer seja nas aulas particulares.

Marina, diferentemente de Gita, em nenhum momento menciona essa personalização da aula como um fator que pareça difícil, tampouco limitador para o exercício da docência do professor particular. A aluna chega a dizer que as atribuições do professor não diferem muito

quando se pensa nos dois contextos de atuação. A grande diferença estaria na maior liberdade que o professor particular tem de pensar e agir.

A capacidade de adaptação é uma característica muito ressaltada por Marina ao longo de toda a entrevista. Sem enquadre de contextos, o trabalho do professor terá tantas chances de sucesso, quanto mais estendida for a sua capacidade de adaptação. Quando se refere ao professor que atua em escola de idiomas como alguém que “precisa ter a capacidade de tentar estabelecer uma relação harmoniosa para que não haja conflito”, também podemos enxergar a forte presença do coletivo no trabalho desse professor que, no dizer de Marina, deve buscar uma relação harmoniosa com todos os *outros* que compõem seu universo de atuação, como por exemplo, os colegas, os pais dos alunos, a coordenação pedagógica, a diretoria, etc.

A aula particular, no dizer de Marina, apresenta mais vantagens que as aulas em escolas de idiomas, tanto para o professor, quanto para o aluno. Basta um olhar mais atento ao quadro 6 para chegarmos a essa conclusão. Das nove características presentes no quadro de Marina (acerca do professor particular), sete podem ser consideradas de teor positivo (*tem capacidade de adaptação; estimula seu aluno; é flexível; é dinâmico; está preparado para atender a demandas específicas; tem liberdade para criar e adotar metodologias novas; faz acordos com seu aluno*) e duas às quais a aluna imprime um ar de neutralidade (*avalia constantemente o desempenho do seu aluno; elabora material*). Não há sequer uma referência de apreciação negativa para o professor particular ou para o trabalho que ele desenvolve. Na verdade, a primeira fala de Marina já dava o tom do que seria seu posicionamento ao longo de toda a entrevista: “... eu acho que a aula particular é muito mais rica do que uma aula numa sala de aula...”.

A aluna Gita também tem uma representação positiva acerca do professor particular. No entanto, de nove características presentes no quadro 6, seis denotam uma percepção positiva (*é compreensivo; acessível; paciente; organizado; oferece exclusividade ao seu aluno; tem relação de proximidade com seu aluno*) e três são apreciações negativas (*seu trabalho requer planejamento individualizado; lida com instabilidade de horários; tem a avaliação do seu trabalho comprometida pela ausência de um par profissional*).

A maior discrepância de posicionamento das alunas, no tocante à representação do trabalho docente, está evidenciada no momento em que direcionamos o foco para o professor

de escola de idiomas e o trabalho desenvolvido por ele. Enquanto das treze características destacadas por Gita no quadro 5, apenas três possuem uma carga negativa (*lida com uma grande demanda de trabalho; tem pouca recompensa financeira; lida com muitos alunos ao mesmo tempo*), a aluna Marina ressalta nove características, das quais todas são apreciações negativas acerca desse profissional e das condições de trabalho a que está submetido. Acreditamos que este posicionamento reflita a preferência pessoal da aluna pela aula particular ou que talvez ela tenha passado por experiências negativas como aluna de alguma escola de idiomas e, por essa razão, possua tal representação desse contexto de ensino.

No caso de Gita, em nenhum momento da entrevista a aluna deixa marcas que nos levem a acreditar que ela tenha memórias desagradáveis ligadas ao período em que foi aluna de escolas de idiomas, antes o contrário, por várias vezes podemos encontrar em seu discurso, modalizadores apreciativos como “*eu gosto*”, “*eu gostava*”, “*eu adorava*”, que revelam uma relação de afetividade com esse contexto de ensino que, embora não seja mais aquele em que ela se encontra inserida (já que optou pela exclusividade da aula particular), deixou-lhe recordações de contentamento.

Respondendo ao objetivo principal desta primeira seção de análise, podemos afirmar que, embora as duas alunas deixem claras as representações que têm do professor de inglês nos dois contextos de ensino, percebemos que a grande diferença entre os posicionamentos das alunas é que, mesmo ambas representando de forma positiva o trabalho do professor particular de inglês, apenas Gita aponta alguns impedimentos e prescrições relacionados ao trabalho desse profissional (*seu trabalho requer planejamento individualizado; lida com instabilidade de horários; tem a avaliação do seu trabalho comprometida pela ausência de um par profissional*). Marina, por sua vez, ressalta apenas as facilidades e o lado vantajoso de exercer essa profissão. Associando o agir do professor particular às variadas formas de liberdade inerentes ao seu trabalho, Marina parece que desconhece, ou, por outra, que faz uma clara opção por não verbalizar as dificuldades por que passa o professor que atua nesse contexto.

4.2 USANDO ÓCULOS DOCENTES

Como dissemos anteriormente, esta subseção se destina a procurar indícios linguísticos nos textos das professoras Olga e Alice que demonstrem as representações que têm de si mesmas e do trabalho que desenvolvem nos dois contextos de ensino que colocamos em foco neste estudo.

Escolhemos analisar os textos das professoras utilizando as categorias da Semântica do Agir, que se baseiam nos mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (2009 [1999]). Para o autor, os mecanismos enunciativos conferem coerência pragmática e interativa ao texto, e as modalizações, além de traduzir as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) referentes a alguns elementos do conteúdo temático, servem de farol para o destinatário no momento da interpretação deste conteúdo (op.cit., p.330/337).

Embora entendamos que praticamente tudo o que as professoras dizem ao longo da entrevista é uma expressão do modo como representam o professor de inglês, organizamos esta nossa segunda seção de análise dos dados em quatro subseções, com o intuito de particularizar as discussões.

4.2.1 A imagem que as professoras têm de si e do seu agir

Gostaríamos de ressaltar que, com a análise dos textos nesta subseção, atendemos ao nosso pressuposto de número um (*professores de inglês que vivenciaram ou vivenciam os dois contextos de ensino, deixam vestígios em seus textos quanto à representação que têm de si próprios e do seu agir em cada um dos contextos*).

Como essa subseção se propõe a avaliar a maneira como as professoras representam a si mesmas e ao seu agir, lembramos que trabalharemos com o conceito de *trabalho representado* (BRONCKART, 2006), uma vez que ele nada mais é do que as representações que os docentes têm da sua *práxis* (cf. subseção 2.2.2).

No primeiro trecho da entrevista, a professora Olga já nos apresenta a leitura que faz de si mesma, enquanto professora de inglês.

Excerto 45: [...] *mas me vejo enquanto professora acima de tudo ... não professor particular ou de escola ...*

Nesse excerto 45, Olga, de forma clara e objetiva, revela o modo como representa a si mesma, demonstrando não levar em consideração o contexto de ensino em que está inserida para poder conceber sua ideia do que vem a ser um professor. Para ela, o gênero profissional, *professor de inglês*, possui características que independem do contexto de ensino para se fazerem presentes.

Enquanto professora particular, Olga se utiliza, por diversas vezes, do substantivo de valor apreciativo *medo*, numa demonstração de que ainda se sente insegura e, de certa forma, atrelada às solicitações da dinâmica vivida num ambiente escolar³², bem como às facilidades tecnológicas e de informação que compõem este ambiente.

Excerto 46: [...] *então há um grande medo da aula ser monótona ... sim porque há mais movimento numa sala de aula de escola ...[...] e com medo de ficar pra trás ... do que é que tá acontecendo no mundo da tecnologia ... as escolas têm muito mais acesso ... tão sempre buscando ... pelo menos a escola ... né ... que/que eu já trabalhei e eu sinto um medo ... assim de saber o que/que de perder coisas que possam estar acontecendo e não tá colocando na sala de aula ...*

No trecho 46, Olga representa o professor particular como um profissional que precisa estar a par e andar de mãos dadas com as novas tecnologias, sob pena de se sentir defasado. O agir do professor está representado como um agir que compreende a atualização através desses meios tecnológicos.

Nos excertos seguintes, repletos de modalizações deônticas e de valor psicológico, e também numa mescla das dimensões motivacional e de capacidades/ recursos para o agir (os dois excertos são exemplos disso), a professora Olga continua a se representar como professora particular (no excerto 47) e de uma forma geral, independentemente do contexto de atuação (excerto 48).

Excerto 47: [...] *numa sala com aluno particular ... ne ... eu tento às vezes ficar mais sentada ... mas às vezes eu sinto que preciso também dar mais movimento ...*

³² Lembramos que Olga foi professora em escola de idiomas por aproximadamente quinze anos e estava, no momento da nossa pesquisa, atuando unicamente no âmbito das aulas particulares (cf. subseção 3.3).

Excerto 48: [...] enquanto professora ... eu **me vejo tendo** que sempre aprimorar o meu inglês ... **tendo que** tá sempre le:ndo ...

O que podemos inferir é que ela, por meio de expressões que exprimem as capacidades/recursos para o agir (*me vejo; sinto que*), impõe para si mesma certas posturas a partir da coletividade e das normas socialmente validadas (estas aqui expressas pela modalização ligada à dimensão motivacional, *tendo que*). Quem disse que ela precisa estar lendo e aprimorando o seu inglês? É o coletivo do gênero profissional *professor de inglês*, que parece ditar as regras de condutas que ela precisa ter.

A todo instante, ao longo da entrevista, Olga se representa como uma professora compreensiva e detentora de uma característica que julga essencial na relação com os alunos; a empatia. Ela define *empatia* como a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo.

Excerto 49: [...] certo ... eu **acho** que o mais importante é a **empatia** [...] então quando você tem um aluno particular ... um só ou dois que sejam/que seja ... você **tenta entender** a realidade e o momento que eles tão passando ... **inevitavelmente** o aluno acaba se abrindo com você e fala o que é que tá acontecendo na vida dele ...

No trecho 49, Olga põe em destaque um papel muito corriqueiramente desempenhado pela figura do professor particular; o de psicólogo ou terapeuta (papel que a professora se rejeita a desempenhar um pouco mais adiante no seu relato). Percebemos, ainda, que Olga representa o trabalho do professor particular como um trabalho que deve contemplar a reserva de um tempo da aula para ouvir o seu aluno, isso se configurando, portanto, como uma prescrição para o agir do professor que atua nesse contexto. A professora também deixa transparecer, por meio da modalização de valor lógico *inevitavelmente*, que a empatia do professor, gera proximidade com seu aluno. Os desdobramentos dessa ligação entre *empatia* e *proximidade*, sob a ótica de Olga, parecem ser dignos de um olhar mais atento e cuidadoso por parte do professor, para que ele não se veja em situação embaraçosa durante a aula, como a professora exemplifica no excerto 50:

Excerto 50: [...] é ... *cê tá na casa do aluno e você tem que às vezes fingir que não viu certas co:isas ... se você dá aula às vezes pra casais ... eh ... eles trazem pra aula problemas pessoais que você não tem*

que ficar sabendo ... você vai reagir como? ... né ... então quanto mais o professor mantiver ... né ... assim uma distância ... na medida do possível ... não/não/não opinar ... não dar palpite ... melhor ...

Nesse momento, Olga representa o professor particular como um profissional que deve orientar o seu agir pela descrição, sugerindo o distanciamento de seus alunos diante de questões particulares como a conduta mais apropriada a se adotar. A empatia vai começando a assumir outro caráter. Diante, por exemplo, de situações que requerem maior rigidez no proceder, a professora a evidencia, até, como uma característica impeditiva do agir docente, como fica explicitado na sequência dos excertos de 51 a 53.

Excerto 51: [...] *uma coisa que eu tenho pensado ultimamente é pessoas começam o curso e de repente **imprevistos** acontecem de várias ordens em suas vidas e param e muitas pessoas não se sentem na obrigação de me contactar ... assim ... de/de me dar uma satisfação ou uma explicação ...*

Excerto 52: [...] *outra **dificuldade** seria o **cancelamento** ... assim de aula em cima da hora ... porque você se programa ... tal ... o tempo é muito restrito ... mas o aluno cancela ... então tá **difícil** fazer com que certos alunos percebam que cancelou em cima da hora tem que pagar ... né ...*

Excerto 53: [...] *então isso de certa forma tem me **chateado** muito [...] mas **acho que** isso tem a ver com a minha postura de não ser muito rí::gida ... de ter muita **empatia** ... de sempre entender ... talvez isso **tenha** que mudar um pouco*

Esses excertos retratam alguns impedimentos para o trabalho do professor particular (também percebidos pelas alunas), tais como o tempo restrito e o cancelamento do curso e das aulas, por exemplo. Por meio de modalizadores de valor apreciativo (*difícil, chateado*), a professora Olga demonstra sua frustração diante da atitude desdenhosa por parte de alguns alunos e assume parte da responsabilidade por se sentir dessa forma. É nesse momento que a professora se representa como uma profissional sem condições de fazer uma abordagem mais enérgica diante das referidas situações, pois a *empatia* já não figura mais como um elemento tão positivo nesse contexto da aula particular.

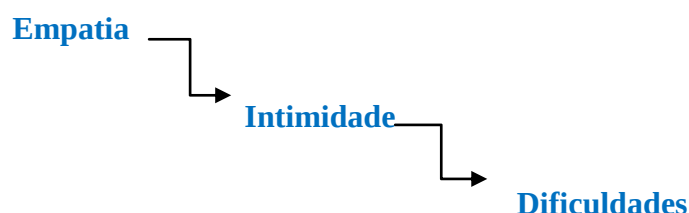
Selecionamos a última frase do excerto 49 (*inevitavelmente o aluno acaba se abrindo com você e fala o que é que tá acontecendo na vida dele*) para apresentar o posicionamento da professora Alice (que, assim como Olga, também se representa como uma profissional compreensiva demais) acerca da proximidade entre o aluno e o professor no contexto da aula particular. Corroborando o posicionamento de Olga, Alice nos diz:

Excerto 54: [...] o que tem de **bom** eu **acho** que assim o principal é a questão do **vínculo afetivo** porque assim ... se eu for olhar pra trás ... todos os meus grupos particulares ou alunos particulares se tornaram pessoas muito queridas e eu acho que isso fica/fica muito forte porque cria realmente esse **vínculo** [...] acaba ficando uma coisa muito:: eu não diria íntima porque é uma palavra meio ... mas eu acho que é isso mesmo ... acaba ficando em termos mais de amizade ... né ... do que profissão mesmo assim ...

Percebemos, através do excerto 54, que Alice tem um histórico de criação de vínculo afetivo com seus alunos particulares. Como as relações se transformam em elo de amizade, esse vínculo é retratado de forma positiva pela professora. No entanto, ao avançarmos um pouco mais na entrevista, percebemos que Alice se depara com dificuldades similares às aquelas destacadas por Olga.

Excerto 55: [...] aí eu **acho** que as **dificuldades** já giram em torno disso ... como eu já falei nessa questão de ser **compreensiva** e tal ... [...] porque assim ... a partir do momento ... a medida que você vai adquirindo essa **intimidade** você vai ficando muito à vontade ... né ... então ... cobrar fica mais difícil ...

Concluímos, pois, que ambas as professoras perfazem um caminho parecido que vai da satisfação por se enxergarem como detentoras de empatia, ao acre sabor de impotência diante de algumas atribuições que são tão inerentes ao agir de um professor particular, quanto as cobranças, por exemplo. Podemos ficar com a seguinte representação:



A empatia (ou compreensão) demais, gerando intimidade, que, por sua vez, gera dificuldades para o professor lidar com questões práticas ligadas ao cumprimento de deveres por parte do seu aluno particular. Outra característica que a professora Alice menciona, e que também está relacionada com a dificuldade de cobrança por parte do professor, é a abertura que existe para a negociação entre professor e aluno nesse contexto de aula.

Excerto 56: [...] e às vezes a pessoa não tem tempo de se dedicar como deveria ... como realmente deveria e às vezes até o fato de estar sozinho com o professor facilita com que ele (o aluno) diga “ah

*... eu tô sozinho com ela ... então eu vou/eu vou deixar a tarefa depois eu negocio e tal” ... essa coisa de **negociar** ... não é ... mas que acaba agravando mais ...*

Assim como a empatia, que está representada nos textos das professoras, ora como uma característica positiva, ora como algo que pode ser prejudicial, temos a *possibilidade de negociação* (comumente vista sob um prisma positivo) ilustrada no texto de Alice como um elemento que pode ser utilizado como forma de manipulação por parte do aluno. Alice deixa claro, através do excerto 56 que, a partir do momento em que o aluno percebe a negociação como parte da dinâmica de uma aula particular, o professor pode ser facilmente manipulado e suas prescrições podem acabar vindo, em boa parte, do seu próprio aluno. Alice parece ciente dessa situação quando diz que tal negociação “acaba agravando mais”, certamente se referindo à sua já reconhecida dificuldade de fazer cobranças ao aluno.

Olga admite, contudo, que gostaria de ser mais rígida com alguns alunos e deixa vestígios de conflitos internos quanto a esse assunto quando ela fala sobre o uso do celular durante as aulas, por exemplo.

Excerto 57: [...] eu já **tentei** ser mais rígida e proibir (o uso do celular durante a aula particular)... mas isso não faz parte da minha personalidade ... e assim ... não adianta **porque** na minha concepção não adianta você proibir o aluno e isso vai acabar tirando a concentração dele na aula ...

Nesse trecho 57, por meio de expressões que denotam valores interiorizados, atribuídos a uma pessoa particular (*tentei*, no âmbito da dimensão intencional; *porque* no âmbito da dimensão motivacional), Olga demonstra uma posição conflituosa entre o que se espera que um professor faça para manter sua autoridade (os pré-construídos socialmente validados pela comunidade educacional), e sua inclinação para fazer o que acha que é certo fazer (as razões particulares que justificam o seu agir). Quando diz que “não adianta proibir” e opta por deixar que o aluno interrompa a aula para atender ao seu celular, Olga se representa como uma professora que assume os riscos das suas decisões e que tem controle sobre a situação. O que parece lhe dar essa segurança para agir de tal forma é o fato de rejeitar o papel de psicóloga e se comportar, como a própria professora afirma no excerto 58, a seguir, de um modo *profissional* e *claro*. Dessa maneira, Olga parece ter encontrado a fórmula para se

eximir da culpa de ter o andamento da aula prejudicado ou o foco do seu planejamento desviado porque o aluno ficou falando de seus problemas pessoais.

Excerto 58: [...] *eu entendo a necessidade dele ... mas ele veio até mim pra/prá ... **não pra que/ pra que eu seja psicóloga** ... ou ouvinte dos problemas pessoais dele ...* [...] *mas se ele mesmo não consegue perceber que ele tá gastando uma hora de aula falando dos problemas ... então eu mostro “ó ... **não foi culpa minha**” ...* [...] *então eu sempre **tento ser** ... eu ouço ... mas eu também **tento ser bem profissional** e clara “ó ... não era isso que eu tinha preparado pra hoje” ...*

Analisando o excerto 58, concluímos que, para Olga, ser *profissional* significa buscar um meio termo entre a necessidade de realizar o seu trabalho e a compreensão diante de um problema particular do aluno, papel que ela julga conseguir desempenhar a contento. Essa postura de Olga fica marcada linguisticamente na dimensão intencional através da modalização de valor pragmático *tento ser*.

Dando continuidade à problemática do uso do celular durante a aula particular, Olga afirma:

Excerto 59: [...] *então **eu prefiro** deixar ... **eu me retiro da sala** ... então isso é um sinal de empatia ... eu entendo a necessidade do aluno naquele momento visando uma melhor concentração ... um melhor aproveitamento dele na aula depois ...*

Podemos analisar o excerto 59 na perspectiva de um plano motivacional. A professora, através da modalização pragmática *eu prefiro*, demonstra sua razão para agir de modo particularizado. Ela, por conta própria, sem levar em consideração os determinantes externos para o seu agir, opta por deixar a sala de aula para que o aluno atenda a uma ligação. A professora volta a mencionar a *empatia* e deixa gravado em seu discurso, não apenas que se vê como detentora desse atributo, mas o quanto essa é uma característica que considera primordial na relação entre aluno e professor particular. Nesse episódio do celular, porém, ela parece não se dar conta de que, no exato momento em que ela se retira da sala e paralisa sua aula para que seu aluno atenda ao celular, este aluno passa, automaticamente, a ser um grande prescritor das ações dela. Não há, contudo, marcas linguísticas em todo o texto de Olga que apontem para uma tomada de consciência a esse respeito.

Existe uma representação que ambas as professoras fazem de si mesmas enquanto profissionais que atuam no âmbito da aula particular. Trata-se do fato de se retratarem como prestadoras de serviço. Antes de passarmos para os excertos, lembramos que a prestação de serviço se constitui como uma das novas formas de trabalho na economia. Machado (2007), quando historiciza as formas e os sentidos do trabalho, evidencia a substituição do trabalho físico e material, pelo trabalho imaterial ou de prestação de serviço (cf.1.2).

Excerto 60

O: [...] eu acredito que sim ... eu acho que o professor particular é uma/uma pessoa do mundo dos negócios ... é um/é um **prestador de serviços** ...

Excerto 61

A: [...] o positivo principal seria a questão do/do conforto de ter uma pessoa ou um grupo que tá ali ... eh: disposto e que lhe procurou pra você ... eh ... prestar aquele **serviço** não é ... [...] eu **acho** que isso fica/fica muito forte porque cria realmente esse vínculo ... né ... não só da questão da dependência ... o aluno depende de você pra/praquele **serviço** e você depende dele pra o retorno do serviço ... né ...

Os excertos 60 e 61 apenas demonstram que as professoras se veem como prestadoras de serviços, mas não se percebe, linguisticamente, nenhum vestígio que nos permita dizer se essa é uma representação que causa algum desconforto, desagrado ou prazer. Quando adentramos na seara da escola de idiomas, porém, a professora Alice quebra esse tom de neutralidade, dando um exemplo ocorrido recentemente na sua sala de aula.

Excerto 62: [...] eu **acho que** como toda/toda empresa privada ... né ... é a questão das cobranças ... de **ver o profissional não como uma pessoa humana** ... né ... mas como um produtor de serviço ... então ... muitas vezes a gente **se vê** dessa forma [...] eu tive uma experiência há pouco tempo em que eu fui dar aula passei mal dentro da sala de aula ... né ... e a coordenadora ... a preocupação dela “ai meu Deus vai atrasar o conteúdo ... não se preocupe ... vá pra sala que eu vou buscar uma água de coco pra você ... vá pra sala” ... então ... assim ... você **se sente uma máquina** ... né ... uma máquina de prestar serviço ... de produzir resultados ...

Na dimensão dos recursos para o agir, Alice utiliza modalizações pragmáticas (*eu acho*) e de valor psicológico (*se vê; se sente*) para explicitar sua concepção particularizada sobre as empresas privadas (recorre aos pré-construídos para entendê-las como entidades que são sempre fonte geradora de cobranças), ao mesmo tempo em que deixa evidenciada a maneira como o contexto em que trabalha a faz sentir; *uma máquina de produzir resultados*.

Nesse momento, o professor é representado como alguém que, tal qual uma máquina, não adoece. Igualmente não lhe é dado o direito de se sentir mal e querer se retirar da sala de aula, pois há algo visto como mais importante para a coordenação: o cronograma a ser cumprido. A professora complementa sua expressão de sentimentos acerca do episódio, no excerto 63.

Excerto 63: [...] eu ... assim ... uma coisa que me **incomoda** é isso ... sou muito eh ... a favor dessa questão de humanizar mesmo a empresa ... sabe ...

A professora se sente incomodada e em conflito, pois existe uma evidente discrepância entre o modo como a escola, por vezes, trata seus professores, e o desejo interiorizado da professora de humanizar as relações nessa escola.

Por meio de outro exemplo real, Alice ratifica a posição de intransigência das escolas que, em alguns momentos, chega a expor seu professor a situações de constrangimento.

Excerto 64:

A: [...] eu fui reclamar da farda ... eu **estava altamente constrangida** de usar aquela farda de palhaço ... com todo respeito aos palhaços porque eu A::mo palhaço ... mas a farda cabia três Alices brigando e dançando hip hop dentro... né ... então ... assim ... eu **tava altamente** constrangida com aquela farda ... me **incomodou** desde o início e ... assim ... eu notei que os meus colegas não iam ...

P: ... não iam tomar nenhuma providência ...

A: ... nã:o ... “ah ... não a gente amarra aqui atrás ... dá um jeito ... tem problema não” ... eu digo “e se eu for andar de ônibus desse jeito ... como é que fica? ... né ... vou ficar **um verdadeiro palhaço**” ...

Através das modalizações de valor apreciativo, como *altamente constrangida* (que Alice usou por duas vezes no mesmo trecho) e *verdadeiro palhaço* (onde o substantivo assume um papel de adjetivo depreciativo), a professora revela o grau de insatisfação em relação ao seu agir no contexto da escola de idiomas. Quando a professora questiona os colegas sobre o fato de andar de ônibus vestida de palhaço, Alice nos leva a deduzir que a escola, sem conceber o profissional como ser social que desempenha papéis para além dos muros da escola, sequer previu esse constrangimento sentido pelo seu professor.

Parece-nos, diante dos dois relatos de vida real apresentados por Alice, que lhe falta o entusiasmo para atuar no contexto de escolas. Por isso, resolvemos estabelecer uma relação entre esses exemplos e as características que a professora julga serem necessárias a um professor de escola de idiomas.

Excerto 65:

P: *que características pessoais você acha que o professor de idiomas deve ter pra desenvolver o seu trabalho a contento?*

A: *eu **acho** que/que apart from ... além da competência linguística ... né ... **logicamente** ... eh ... a questão de saber lidar com o público ... [...] organização também ... eh ... eu **acho** que **o entusiasmo** ... **o entusiasmo** eu **acho** que entra em qualquer uma ... seja ela one-to-one ... seja ela grupo ... private group ... ou então ... ah ... na escola de línguas ...*

Dentre as quatro características elencadas, Alice elege o *entusiasmo* como uma característica que deve acompanhar o agir do professor, seja ele um profissional que atua em escolas ou no âmbito das aulas particulares. O que podemos concluir é que Alice não parece muito entusiasmada e representa o seu agir como bastante condicionado às prescrições impostas pela escola (trataremos mais atentamente das prescrições e impedimentos do trabalho docente na subseção seguinte). Também podemos concluir que, dentre as quatro características apresentadas, é a *competência linguística* que a professora aponta como sendo a que mais se espera de um professor de inglês. Para apresentar a *competência linguística* com uma maior valoração, em detrimento das outras características que elege como importantes, Alice mobiliza a dimensão dos recursos para o agir, que é de origem coletiva e é socialmente validado, e utiliza a modalização lógica/epistêmica *logicamente*, para reforçar seu posicionamento.

No âmbito da escola de idiomas, Olga representa o professor como alguém que é tolerante e que tem a capacidade de compreender os alunos de diferentes faixas etárias.

Excerto 66: [...] **acho** que eh ... tolerância ... eh ... **buscar entender** o universo de cada faixa etária [...] *entender mais o que é que um adolescente preci:sa ... o que é que um adulto preci:sa ... mais por aí ...*

Ao utilizar a modalização pragmática *buscar entender*, Olga, ao mesmo tempo em que se encontra na dimensão da intencionalidade particular (pois imaginamos que ela não apenas supõe que um professor tenha essa característica, mas que ela mesma *tenta ser* assim e se vê dessa forma), também se insere na dimensão motivacional de origem coletiva, pois está subentendido que ela acredita que o professor de escola de idiomas *deva* ter essa característica para desenvolver seu trabalho a contento. E essa conclusão é um determinante externo do seu agir.

Antes de passarmos para a próxima subseção, apresentamos e discutiremos os quadros 6 e 7 que mostram a relação entre as modalizações mais recorrentes nos textos de Olga e Alice e a classificação de mundos que está em foco na nossa subseção 3.3.2. Os números que aparecem entre parênteses são referentes à quantidade de modalização utilizada.

Imagem de si mesmas e do seu agir no âmbito da aula particular		MUNDO
ALICE	OLGA	
Lógicas (0)	Lógicas (1)	OBJETIVO
Deônticas (0)	Deônticas (4)	SOCIAL
Apreciativas (1) [positiva]	Apreciativas (2) [negativas]	SUBJETIVO
Pragmáticas (5)	Pragmáticas (14)	SOCIOSSUBJETIVO

Quadro 6 – As professoras e a imagem de si na aula particular

Imagem de si mesmas e do seu agir no âmbito da escola de idiomas		MUNDO
ALICE	OLGA	
Lógicas (1)	Lógicas (0)	
Deônticas (1)	Deônticas (2)	OBJETIVO
Apreciativas (3) [negativas]	Apreciativas (0)	SOCIAL
Pragmáticas (6)'	Pragmáticas (3)	SUBJETIVO
		SOCIOSSUBJETIVO

Quadro 7 – As professoras e a imagem de si na escola de idiomas

No âmbito da aula particular, Alice representa a si mesma e ao seu agir por meio das modalizações apreciativas e pragmáticas. A professora mobiliza características dos mundos subjetivo e sociossubjetivo, respectivamente, para demonstrar sua satisfação e o nível de

responsabilidade que assume diante do seu agir. A professora Olga, por sua vez, fala um pouco sobre quão satisfeita se sente com relação ao seu agir (através das modalizações apreciativas), mostra se percebe seu agir como uma norma social ou não (através das modalizações deônticas) e demonstra se interpreta seu agir docente com maior ou menor grau de certeza (através das modalizações lógicas). A maneira mais clara com que Olga representa a si mesma e ao seu agir é, no entanto, por meio das modalizações pragmáticas. Isso revela que ela mobiliza características do mundo sociossubjetivo para mostrar que se responsabiliza muito mais por suas ações do que se interessa em percebê-las como norma social, como algo que lhe causa satisfação ou que apontem para um grau maior ou menor de certeza.

Como professora que atua em escola de idiomas, Alice transita pelos quatro mundos, mas são, mais uma vez, as características do mundo sociossubjetivo que se sobressaem. As modalizações apreciativas aparecem em segundo lugar de ocorrência (enquanto as primeiras foram as pragmáticas), revelando que a professora se posiciona com relação ao grau de satisfação diante do seu agir, o que só aconteceu uma vez quando revelou a imagem que tem de si no âmbito da aula particular. Interessante perceber que Alice visivelmente se posiciona mais quando fala das aulas na escola de idiomas, pois há um aumento da incidência de todas as modalizações. O que aconteceu com Olga foi exatamente o contrário. Ela se posicionou bem menos, diminuindo a ocorrência de todas as modalizações. As características do mundo sociossubjetivo foram, de novo, as mais mobilizadas pela professora. Podemos dizer que, em ambos os contextos, o discurso de Olga revelou um posicionamento de responsabilização diante do seu agir, muito mais do que seu grau de satisfação ou certeza, por exemplo.

4.2.2 Representações do trabalho docente

Analisaremos os textos desta subseção, com o intuito de atender ao nosso objetivo específico de número dois (*analisar de que maneira as prescrições e os espaços para reconcepção estão evidenciados nos textos das professoras*), atingir o nosso objetivo principal (*entender como se configuram as representações do trabalho docente, tanto por parte do profissional, quanto dos alunos*) e verificar nosso pressuposto de número dois (*a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é menor para o PPI que para o PEI*).

Logo na primeira frase da sua entrevista, no âmbito da dimensão dos recursos para o agir, de origem particularizada (*num vejo*), a professora Olga deixa clara sua representação do trabalho do professor de inglês.

Excerto 67: [...] eu **num vejo muita diferença** do professor particular pra um professor que trabalhe numa escola ... no caso de línguas ... eu **acho** que é **acima de tudo professor** ...

Mais adiante, ainda no mesmo trecho inicial, Olga apresenta o que lhe parece ser o diferencial na atuação de um professor particular e de um professor de escola de idiomas.

Excerto 68: [...] a diferença é o **preparo do estilo de aula** que você vai dar ...

A partir de então, a professora começa a descrever o seu processo de transição de um contexto de ensino para o outro e fica evidente, com fortes marcas linguísticas, o modo como ela percebe as mudanças nas representações do seu trabalho.

Excerto 69: [...] **pelo que eu tava acostuma:da** ... você pensava muito nas maneiras de/de interação entre os alunos ... o começo meio e fim ... [...] enquanto professor particular o que **eu tive que** mudar ago::ra é a maneira que eu preparo a aula ... [...] **ao invés da aula ser centrada nas minhas ideias de como fazer os alunos interagirem** ... eu penso nesse aluno ... o que que ele pode trazer pra aula e **interagir apenas comigo** ...

Numa dimensão motivacional e utilizando a modalização deôntica *tive que*, Olga marca linguisticamente o processo de transição e adaptação pelo qual precisou passar para começar a desenvolver um trabalho como professora particular. Ao mesmo tempo em que explicita essa transição, Olga ressalta também que uma das atribuições que enxerga no professor que atua em escola de idiomas é se preocupar com a elaboração de atividades que promovam a interação entre os alunos, enquanto que ao professor particular cabe a preocupação de conceber atividades tendo em mente apenas a interação professor-aluno/aluno-professor. Percebemos claramente o trabalho da professora sendo reconfigurado pelo contexto de atuação.

Olga define de um modo ainda mais completo o trabalho de um professor que trabalha em escola de idiomas no excerto 70:

Excerto 70: [...] **eu acho que** o trabalho do professor consiste em pensar em aulas que promovessem essa/essa necessidade ... essa vontade ... esse interesse que os alunos têm de falar ... de se comunicar em inglês ... então o trabalho de um professor envolve a preparação de aulas ... **não consigo imaginar** você entrar numa sala de aula sem você se preparar **muito bem** antes ... ter os seus objetivos muito bem definidos ... [...] então o trabalho do professor é um trabalho **constante** ... é o antes da aula ... é o durante ... é o depois ... mas sempre lembrando do objetivo principal de todo mundo que é se comunicar em inglês ...

Sob a ótica de Olga, o trabalho de um professor de escola requer objetividade e uma preparação de aulas que vise à comunicação no idioma alvo. Para ela, é inimaginável que um professor adentre uma sala de aula sem estar muito bem preparado. O uso do modalizador de intensidade, *muito*, revela o quanto a professora se mostra exigente no quesito *preparação de aula*. Ela acrescenta ainda:

Excerto 71: [...] cabe ao professor tá **sempre** consciente de que ... um curso de línguas ... duas vezes por semana ... duas horas ... é muito pouco ... então ele **tem que realmente** se entregar naquela aula falando em inglês ... exigindo com que os alunos falassem em inglês ...

Olga deixa claro que o trabalho do professor consiste, também, em ter em mente que a carga horária reservada às aulas num curso de línguas é muito pequena e que, portanto, o professor deve se esmerar ainda mais para usar o idioma em sala, até para poder exigir que seu aluno procure fazer o mesmo. Essa atribuição concernente ao trabalho docente fica explicitada na dimensão motivacional, por meio da modalização deôntica, *tem que*.

A professora Alice retrata o trabalho do professor que atua em escolas de idiomas como um trabalho que atende, primeiramente, às demandas da empresa (esse seu posicionamento também pode ser percebido na subseção anterior) e revela que o profissional é bastante lembrado de que seu *cliente* está pagando, e caro, para ser bem atendido.

Excerto 72

A: [...] a questão de saber lidar com grupo ... né ... que é um grupo que **tá paga::ndo ... pagando CA:ro** pra receber um serviço ...

P: ... e isso é lembrado ...

A: ...isso é lembra:do ... né ... a gente **tá o tempo todo ali** não só pelos alunos ... mas também **pela própria empresa** ... né ... a gente é cobrado nesse sentido então tem que ser um perfil de **uma pessoa que realmente ... eh ... aceite esse tipo de coisa** ... né ...

Excerto 73: [...] faz parte do trabalho do professor ... **estar disponível pra empresa** naqueles horários ... né ... e muitas vezes uns horários além daquilo ... né ... eh ... e **acho** que gira em torno disso ... tá disponível pra empresa ... **acatar as ideias da empresa** ... né ... **vestir a camisa da empresa** ... **eu acho**

que cabe ... se você tá dentro daquela empresa ... tá implícito que você **concorda** com aquilo que a empresa tá te oferecendo enquanto profissional [...] na realidade a gente concorda **porque** muitas vezes a gente é:: **forçado** a ... né ... **porque** se a gente pudesse mudar muita coisa a gente mudaria ...

Percebemos que Alice representa a relação de clientelismo como parte constituinte do trabalho de um professor que atua em escolas de idiomas. Trabalhar nesse contexto de ensino significa representar “a empresa” e aceitar o que a professora chama de “esse tipo de coisa”, que seria reconhecer o aluno, ou seu responsável financeiro, como cliente que paga caro e precisa ter seus desejos e necessidades atendidos, ainda que para isso a coordenação precise ignorar que o professor está passando mal (como ilustra o excerto 62) ou expô-lo a situações de constrangimento, como no caso da farda de palhaço, ilustrada no excerto 64. O fato de que o aluno é um cliente que paga caro, é algo constantemente lembrado ao profissional (deduzimos que pelas instâncias superiores que dirigem a escola). A escolha lexical de Alice (*estar disponível pra empresa; acatar as ideias da empresa; vestir a camisa da empresa*) reflete com clareza sua representação, tanto do trabalho docente, quanto do profissional que leciona em escolas de idioma. Para ela, o professor que opta por trabalhar em uma escola, deve estar de acordo com as normas da mesma. Há uma representação de uma irremediável submissão às ideias e posicionamentos da escola. As razões do agir conformado dessa professora estão expressas na dimensão motivacional pela conjunção coordenativa explicativa *porque*. No seu jeito particular de ver, se ela, como profissional, se sentisse empoderada para efetuar mudanças, muitas coisas seriam diferentes.

A professora Olga também se posiciona com relação ao tema *clientelismo*, mas na seara da aula particular.

Excerto 74: [...] muitas vezes me vi na situação de o aluno tá/estar tã::o estressa::do ... alguma coisa tão ... que esteja perturbando muito e ele acaba puxando pra não ter aula ... e isso é um problema porque depois ... afinal de contas **o aluno te paga e ele quer ver o retorno** ...

Ou seja, também na aula particular, o dinheiro investido pelo aluno é muito levado em consideração. Esse reconhecimento de que o aluno quer ver o retorno, acaba por prescrever o trabalho do professor particular que já deve estabelecer como meta a evidenciação do

progresso desse aluno para que o mesmo não venha a questionar o trabalho que está sendo realizado com ele.

Para Olga, o trabalho do professor particular consiste também em dar constante *feedback* e promover a autonomia do seu aluno, atribuindo-lhe responsabilidades, como evidencia o excerto 75.

Excerto 75: [...] então ... no final da aula eu **tenho que** sempre dar um ... *feedback* ... “ó ... você viu que hoje ... né ... você não ... você veio pra cá ... mas em termos de inglês a gente não fez muita coisa” ... e aí e aí mostro meu plano de aula “ó ... isso daqui que eu tinha preparado pra você ... o que é que você pode fazer em sala/em casa pra melhorar ... assim ... pra que a gente não perca tempo ... tendo/tendo em vista que hoje a gente não conseguiu avançar?” ... então eu também **tento** botar responsabilidade pro aluno ... então ... além de ter empatia eu também **tento** trabalhar a autonomia e a responsabilidade dos/dos alunos ... não fazendo que apenas EU consiga fazê-los melhorar o inglês deles ...

Nesse excerto 75, Olga mescla as dimensões motivacional e intencional para demonstrar a maneira como representa o trabalho do professor particular. Por meio da modalização deôntica, *tenho que*, a professora evidencia que, para ela, dar sempre *feedback* pra o seu aluno é uma norma; seu agir fica, pois, configurado como um dever, um determinante externo. O modalizador de valor pragmático, *tento*, revela as intenções individualizadas da professora e demonstra o quanto ela assume e se compromete com a responsabilidade de investir um tempo do seu trabalho no desenvolvimento da autonomia do aluno. O âmbito da aula particular está representado como um contexto que oferece espaço para a expansão de outras capacidades e competências, além da linguística.

No excerto 62, a professora Alice narrou um fato real acontecido com ela quando passou mal e precisou se retirar de sala para se recompor. Queremos retomar a reação que ela obteve por parte da coordenadora da escola que, além de providenciar uma água de coco para Alice, pediu que ela voltasse pra sala de aula e exclamou: “Ai meu Deus, vai atrasar o conteúdo”. O cronograma, que, sob a ótica da coordenadora, deve ser cumprido a todo custo, está configurado por Alice como uma prescrição de que ela, não só se dá conta, mas concebe como um impedimento para que seu trabalho seja mais humano (na subseção anterior a professora já havia expressado seu interesse em humanizar mais a escola em que trabalhava;

cf. excerto 63). Ao voltar para a sala de aula³³, ainda sem se sentir bem, Alice deixa claro que não sente que tem espaço para enfrentar ou reformular essa prescrição da escola (de cumprir o conteúdo), personificada na figura da coordenadora.

Quando fala a respeito do cronograma na sala de aula de uma escola de idiomas, a professora Olga também o apresenta como uma prescrição que gera um clima de *stress* e tensão para o professor.

Excerto 76: [...] eu **sempre me estressei** com o programa naquele tempo xis de aula ... sempre me questionei ... **mas fazer o quê** ... se você tem um padrão ... né ... se você tem oito professores com estágio quatro ... todo mundo **tem que** tá no mesmo ... né ... de certa forma acabar o semestre no mesmo lugar ... então essa é uma grande desvantagem ... você tá vendo que não tá rendendo ... alunos não tão rendendo ... mas acabou ... **tem que** fazer e acabou ... você não tem essa flexibilidade de tá realmente trazendo coisa extra pra que o aprendizado seja mais eficiente ... né ...

O excerto 76 nos apresenta uma visão geral de como se dá a dinâmica dentro da escola em que Olga trabalhava, onde todos os professores que lecionam aulas para grupos de mesmo nível precisam estar equiparados em termos de cronograma. Essa norma da escola, que está linguisticamente marcada pela modalização deôntica, *tem que*, fazia a professora se sentir estressada e é por meio dessa modalização apreciativa de valor negativo (*sempre me estressei*) que ela expressa seu grau de insatisfação diante do que se via obrigada a fazer. Quando Olga nos pergunta “Fazer o quê?”, fica evidente que ela está se representando como incapaz de sequer tentar promover uma reconcepção dessa norma. O programa, não apenas precisa ser seguido, como é colocado, por ela, no rol das prescrições inelutáveis.

Esse posicionamento de insatisfação, bem como de conformação diante das normas impostas pela escola, continua presente no texto de Olga.

Excerto 77: [...] eu não sei até que ponto acreditavam em mim ... né ... porque eu ainda continuava **me vendo pressionada** ... [...] então eu **tinha que** reportar ... sim ... essa dificuldade de/de ritmo que eles tinham pra/pa coordenação ... né ... e/e foi/foi/foi **difícil** ... eu realmente **me vi** assim sem saber muito o que fazer ... né ... a pressão existe porque você **tem que** terminar ... você **tem que** cumprir o programa ... né ... [...] eu cheguei um momento que eu **nem questionava mais** ... quando eu percebi que **deveria ser aquilo que era imposto** ... né ... [...] então era **simplesmente aceitar** ...

³³ Foi isso o que aconteceu, mas não ficou registrado nas transcrições porque essa foi uma informação que tivemos depois da entrevista, em uma conversa informal, com o gravador já desligado.

Ao retratar um episódio em que quase a totalidade de uma de suas turmas estava apresentando problemas de desempenho (excerto 77), Olga deixa claro que precisou se reportar à coordenação, pois lhe foram cobradas explicações referentes ao ritmo descompassado do conteúdo programático da turma. Fica explícita mais uma prescrição (reportar-se à coordenação) com a qual a professora tem dificuldade de lidar. O que se percebe é uma postura de resignação absoluta. As frases negritadas, em especial a modalização de valor apreciativo *simplesmente*, que modaliza o verbo *aceitar*, são o retrato fiel dessa realidade que a professora representa como irremediável. Mais uma vez, fica explicitado, no texto, o grau de insatisfação da professora diante da impossibilidade de promover uma reconcepção das prescrições que limitam o seu trabalho dentro de uma escola de idiomas

Olga deixa evidente, no excerto 78, o tom de submissão, dessa vez diante da prescrição do planejamento.

Excerto 78: [...] na escola ... não ... eu planejei aquilo ... **infelizmente** vai **ter que** ser aquilo ...

A modalização apreciativa *infelizmente* revela o grau de insatisfação de Olga com a conjuntura de conformação imposta pelo contexto da escola de idiomas.

No excerto 79, Olga reforça essa dificuldade de se reconhecer normas e prescrições numa escola, comparando os dois contextos de ensino.

Excerto 79: [...] eh ... era meio **complicado** mudar ... **qualquer** coisa mudar numa escola de línguas eu acho mais **complica:do** do que/do que numa aula particular ...

Olga percebe como penoso e raro todo processo de mudança no âmbito de uma escola de idiomas. Seu posicionamento de insatisfação está expresso linguístico-discursivamente por meio do modalizador de valor apreciativo negativo, *complicado*, e também do pronome *qualquer*, utilizado para modalizar o substantivo *coisa*. Em um dado momento da entrevista, Olga diz que vê a mudança como seu grande aliado. A partir disso, podemos inferir que, se é

custoso todo processo de mudança numa escola, para Olga também é penoso trabalhar nesse contexto tão desfavorável a mudanças.

Voltando ao conteúdo temático, o *cronograma*, ele está representado de modo diferente pela professora Olga no âmbito da aula particular. Ao ser questionada sobre as facilidades para a realização do trabalho do professor particular, o cronograma ou o livro didático não figuram como uma rígida prescrição para o professor.

Excerto 80: [...] eu **tento deixar claro** com todos os alunos que “você quer definir um tempo pra gente fazer esse curso ... ou não?” ... **a maioria dos alunos não quer trabalhar com cronograma** ... né ... com um tempo fixo ... [...] então **eu/eu estabeleço pra mim** ... então ... tal lição seria o ideal vermos em oito aulas e no final disso eu mostro por aluno “ó ... vimos essa lição em oito aulas ou mais aulas mas depois de uma avaliação ... um diagnóstico ... não foi suficiente” ... então eu faço o aluno perceber que o que eu estou fazendo é bom pra ele ... não tem porque avançar porque **o objetivo não é terminar o livro ... não é terminar o conteúdo** ... cumprir metas ... cumprir conteúdo ... o objetivo é aprender ... então ... nem que demore um pouco mais ... então eu acho que essa é a grande vantagem da aula particular ...

O excerto 80 também revela o caráter flexível do trabalho do professor particular e o espaço proporcionado por esse contexto para a reconcepção de prescrições, como o livro didático e algumas normas. Tal flexibilidade é ainda mais presente quando se pensa nas auto-prescrições. No texto de Olga isso fica evidente quando ela afirma que estabelece para si o ideal a ser cumprido, no prazo que lhe parecer conveniente. No excerto 81, Olga continua a exemplificar de que forma utiliza o espaço de reconfiguração do seu agir, proporcionado pelo contexto da aula particular.

Excerto 81: [...] olha ... eu/eu tenho um feedback muito positivo dos meus alunos ... assim ... eu vejo ... eu os vejo **mais felizes** ... **mais satisfeitos** quando eles veem que ... eu tinha uma aula a ser dada ... mas diante do que eles me apresentaram que não foi satisfatório ... **eu refiz** ... **eu mudei** ... né ... **eu remanejei a aula** ... então eles veem em mim como uma pessoa esforçada/esforçada ... exatamente ... para atendê-los ...

Ao exemplificar uma situação em que refaz, muda e remaneja as auto-prescrições em prol da satisfação dos seus alunos, Olga representa o seu trabalho tal qual um amplo salão de dança, onde, não só pisa com firmeza, mas troca de passos com muita naturalidade, tendo como objetivo o sucesso de todo o movimento e a felicidade do seu parceiro maior, o aluno.

Outra norma reconcebida por Olga é a exigência de se utilizar apenas do inglês durante as aulas.

*Excerto 82: [...] eu já trabalhei em escola de línguas onde era **proibido** o uso do português ... eu não sou ... **não acredito mais** nessa ... nessa **ditadura** ... **eu vejo** o português ... né ... a língua portuguesa ... nossa língua materna como ... eh ... uma ferramenta dentre as inúmeras ... né ... outras ferramentas que temos ... [...] eu uso às vezes o português como uma ferramenta ... como eu disse ... de suporte ... mas não como ferramenta principal ...*

No âmbito da dimensão dos recursos para o agir/capacidades (*não acredito; eu vejo*), Olga demonstra seu particular e evidente repúdio à proibição do uso do português durante as aulas. É por meio do forte substantivo *ditadura*, que Olga deixa marcas no seu texto dessa luta que trava contra o que é coletiva e socialmente validado como *proibido*. O advérbio *mais* na frase “*Não acredito mais nessa ditadura*”, revela uma mudança, uma reconfiguração no modo de pensar e agir da professora, que um dia também acreditou que o português deveria ser proibido durante as aulas, e hoje o representa como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Voltando o foco da nossa análise, especialmente para o modo como as professoras percebem as normas nos dois contextos, vamos analisar os excertos 83 e 84:

Excerto 83

*O: [...] mas **não consigo ver** também outra maneira ... são normas que vão promover a padronização ... acho que toda escola mais ou menos acaba lutando por isso ... ma::s **me vendo ago:ra** nesse mundo de aula particular onde **eu posso** interagir com diversos alunos ... de diversos mundos ... **eu acho** muito mais **prazeroso** ... assim ... **eu criando as minhas normas** com os meus alunos do que:: recebendo normas que eu discorde e não me sinta **feliz** pra executar um trabalho ...*

Excerto 84

*A: [...] **eu acho que deve existir** (norma) ... da mesma forma que tem na/na escola ... a gente tá prestando um serviço ... então a norma é frequentar ... é cumprir o que o professor pede ... assim ... essas são as normas ... mas tudo é negociável ... na questão do professor particular ... né ... a flexibilidade é muito maior ... [...] **eu acho que são necessárias** (as normas) ... são necessárias ... né ... porque sem normas a gente não tem um roteiro ... um eixo ... a gente **precisa** desse eixo...*

Ambas as professoras concebem as normas, as prescrições, como parte inerente do trabalho do professor, independentemente do contexto em que atuam, corroborando Amigues (2004) quando ele afirma que a prescrição é um dos objetos que constitui a atividade do

professor (cf. subseção 2.2.2). Por meio da modalização lógica (*necessárias*) e das deônticas (*deve; precisa*), Alice se utiliza de valores socialmente validados para deixar explícito que não conseguiria desempenhar um trabalho sem o porto seguro das normas (por ela representadas como um roteiro, um eixo). Ou seja, ela representa seu agir como atrelado às normas, nos dois contextos.

Já a professora Olga, quando atuava tão-somente no âmbito da escola de idiomas, também não conseguia ver outra maneira de lidar com o seu trabalho, senão por meio das normas, que, segundo ela, conduzem à padronização tão idealizada pelos diretores. Ao mudar de contexto de atuação, no entanto, Olga, numa mescla entre as dimensões motivacional (*posso*) e dos recursos para o agir (*me vendo; eu acho*) valoriza as possibilidades abertas pelo contexto em que um professor particular atua, podendo criar suas próprias regras. O grau de satisfação com relação ao seu agir está expresso através dos modalizadores apreciativos, *prazeroso e feliz*.

Na nossa subseção 2.3, acerca das identidades do professor, fizemos uma confrontação entre a figura do professor sob a ótica de De Souza (2007), para quem o professor tem seu comportamento moldado pelas coerções da instituição escolar e pelo modelo do gênero profissional do ensino, e sob a ótica das Ciências do Trabalho, onde o professor se reconhece como autônomo com relação às prescrições que lhes são impostas pela instituição em que atua. O que fica claro, depois dos relatos das professoras, é que, dependendo do contexto, ora elas tanto se encaixam no perfil do professor traçado por De Souza, ora no perfil proposto pelas Ciências do Trabalho.

Os excertos 85 e 86 evidenciam a conexão que as professoras fazem entre as normas e os impedimentos para a realização do seu trabalho.

Excerto 85

O: [...] eu/eu **vejo** as normas de uma escola de idiomas como/como algo que **podam** às vezes o professor ... **a criatividade** do professor ... [...] eu **acho** que a gente tá vivendo num mundo agora que se diz tão/tão aberto ... avançado ... tão pluri ... mas tá querendo só padronizar ... será que é por aí? ... padronizar tudo ... cadê a **liberdade de expressão** ... **a criatividade** ...

Excerto 86

A: [...] eu **acho que** assim ... acontece muito eh ... a questão de muitas vezes você/você se deparar com as normas que estão ... sei lá ... de repente ... **travando** o seu trabalho ... né ... **empatando** de

alguma forma e que poderia ser diferente e muitas vezes você não tem coragem de falar por conta de todo um contexto da empresa ...

Os verbos utilizados por Olga e Alice para se referirem aos desdobramentos causados por algumas normas da escola (*podam; travando; empatando*), denotam os impedimentos que ambas percebem para a liberdade de expressão e a criatividade do professor. Nesse momento da nossa análise, gostaríamos de lembrar uma das premissas da ergonomia de linha francesa que postula que o indivíduo é capaz de regular, organizar mentalmente e, usando competências, procurar soluções para as atividades que lhes são prescritas (cf. 2.2.1). Diante do exposto, ao menos como professoras que atuam em escolas de idiomas, Olga e Alice não seriam exatamente bons exemplos dessa premissa. Por diversas vezes, percebemos que elas se sentem incapazes de mobilizar competências para reconceber qualquer prescrição que seja. Já no âmbito das aulas particulares, essa premissa se confirma mais facilmente.

Uma das facilidades de se desempenhar o trabalho docente numa escola de idiomas, segundo nossas professoras, é o acesso às novas tecnologias e a treinamentos com *experts* na área de ensino, como fica exemplificado nos excertos 87 e 88.

Excerto 87

*A: [...] tem a questão dos/dos **instrumentos** ... né ... não só dos **livros** ... mas também acessos n (ene) **acessos** ... né ... que a gente possa ter por conta da instituição... [...] sites que muitas vezes a gente fica relutante em subscribe ... né ... porque tem que pagar ... mas aí na escola você não precisa ... tem aquele site que você **pode** ir ... já tem o seu password e tal ... então fica mais **fácil** ... e:: a questão das tecnologias também ... né ... que **facilitam** bastante o trabalho ...*

Excerto 88

*O: [...] trabalhar numa instituição é **bom porque** você tem **mais acesso** ... né ... uma instituição que preze pela qualidade de ensino ... uma instituição que tenha pessoas antenadas sempre buscando o que tá acontecendo lá fora ... que traga pessoas ... né ... profissionais capacitados pra **treinamento** e tal [...] isso é **bom porque** faz com que você fique ... né ... na ponta de linha ... você seja sempre um **bom** profissional também ... tanto em questões do que aparece no mundo tecnológico como as questões de didática ... mesmo ... de pessoas que são *experts* na área ... que possam tá trocando com você ou passando pra você novas ideias ... **acho que** essa é a grande vantagem ...*

Atentamos para o conceito de *bom* profissional elaborado por Olga. Através de valores interiorizados, particulares, ela mobiliza as dimensões motivacional (por meio da conjunção

explicativa *porque*) e dos recursos para o agir (*acho que*) para atrelar a imagem de um bom profissional ao acesso que tem às tecnologias novas, bem como aos treinamentos proporcionados pela escola, que contrata *experts* para atualizar seus professores. Resumidamente, para Olga, o bom profissional é aquele que faz uso de equipamentos de ponta de linha e que tem acesso ao que “*tá acontecendo lá fora*”.

Quando a professora Olga foi questionada acerca do que consistia o trabalho do professor numa escola de idiomas, ela deu uma explicação que contempla a postura que o professor de escola deve ter diante de um impedimento. Como estamos abordando, nessa subseção, as prescrições e os espaços para reconcebê-las, julgamos relevante trazer o trecho em que Olga fala a respeito dos temas.

Excerto 89: [...] *ter os seus objetivos muito bem definidos e também **preparado pra que problemas aconteçam no meio de uma aula e que você tenha que ... né ... refazer essa aula ... dar outro direcionamento pra essa aula ... e não esquecer que no final dessa aula você tem que repensar o que aconteceu e a partir daí ... né ... criar novas diretrizes pra uma outra aula ...***

No excerto 89, Olga retrata o trabalho do professor que atua numa escola como um trabalho em que o professor deve estar preparado para que haja intercorrências que o impedirão de cumprir parte do seu planejamento. O professor está representado como um profissional que, não apenas detém a capacidade de fazer reconcepções exatamente no momento em que um problema qualquer acontece, mas que também reflete acerca do que saiu diferente do seu planejamento e cria novos direcionamentos para a aula seguinte. Se diante das prescrições impostas pela escola, tivemos tantos exemplos de submissão por parte das duas professoras, o que fica evidente linguístico-discursivamente no texto de Olga é que, com relação às auto-prescrições, o contexto da sala de aula afigura-se como um espaço que oferece a possibilidade de reconcepções.

A visão das professoras acerca da distância que separa o *trabalho prescrito* do *trabalho realizado* nos dois contextos de ensino é bem diferente.

Enquanto Alice acha que na escola de idiomas essa distância é maior que no âmbito da aula particular, Olga pensa exatamente o inverso. Os excertos 90 e 91 demonstram tais posicionamentos e a justificativa de cada uma delas.

A: [...] eu acho que na escola ... a gente tem mais chance de ter essa distância ... **porque** ... eh ... a gente tem ... por exemplo ... um curso semestral ... “ah ... eu me atrasei nessa aula ... mas não tem problema não ... na próxima eu vou catch up **porque** eu tenho ainda tantas aulas” ... né na/no grupo particula:r ... você não sabe se você ainda vai ter tantas aulas ... então cada aula é única ... né ... normalmente eu/eu assim ... eu tive poucas experiências (na aula particular) de dizer assim “ah ... poxa vida ... hoje eu não consegui cumprir”...

Alice acredita que, pelo fato de existir um planejamento semestral, a escola acaba por oferecer mais espaço para que o professor retome, nas aulas seguintes, aquilo que ele não cobriu (em termos de conteúdo programático) numa determinada aula. Dessa forma, o trabalho prescrito ganha ares mais amenos, e o curso semestral fica representado, portanto, como uma prescrição para o agir do PEI. As razões do agir de Alice estão explicitadas no âmbito da dimensão motivacional, por meio do modalizador explicativo, *porque*.

Excerto 91:

P: [...] essa distância entre o que você planejou e o que você conseguiu fazer dentro de uma escola de idiomas normalmente é maior ou menor que numa aula particular?

O: [...] eu **acho que** é menor ... é menor ... é ... pelo menos ... eu não sei ... já faz um tempo que eu tô fora de sala de aula ...[...] mas **porque** você tem ali um cronograma ... você meio que acaba ... dando aquilo **porque** aquilo **tem que** ser dado ... então ... planejou ... faz ...

P: ... mas quando você diz que o espaço ... a distância é menor entre o que você planejou e o que você fez ... é porque não vai abrir muito espaço no grupo pra grandes divagações ... nem tirar dúvidas de todo mundo

O: ...exatamente ...

P: ... vai tentar planejar e fazer ...

O: ...é ... então o que eu planejei ... eu dei ... se os alunos aprenderam bem ... aí eu não sei ... [...] na aula particular eu **posso** ... se eu planejei aquilo mas o aluno veio com uma história cavernosa e eu tenho que mudar o ritmo da aula ... o conteúdo da aula ... **eu posso** ...

P: ... certo ... e acaba essa distância então sendo maior e você se permite não cumprir todo o seu planejamento ...

O: ... ahã ...

A professora Olga transita pelas dimensões dos recursos para o agir (*acho que*) e motivacional (*porque; posso; tem que*) para expressar o quanto se responsabiliza pelo seu agir, bem como o nível de certeza diante desse agir. Ela acredita que o conteúdo programático, dentro de uma escola, tem que ser dado a todo custo, mesmo que isso signifique ignorar o fato de os alunos terem aprendido o que ela se propunha a ensinar. Diferente dos ares mais amenos percebidos por Alice, o cronograma prescreve de forma mais rígida o agir de Olga no espaço de uma escola de idiomas.

No âmbito das aulas particulares, Alice pontua o que, na sua opinião, diminui a distância entre o *trabalho prescrito* e o *realizado*.

Excerto 92

P: [...] certo ... no ambiente da aula particular ... quais seriam os elementos que podem aumentar essa distância?

A: [...] na aula particular você/você **realmente fica amarrado** ... vamo dizer assim ... nesse planejamento ... você **tem que** cumprir aquilo ali que foi combinado pra hoje ... né ... então ... o que foi que você planejou pra hoje ... eu **tenho que** ver a página tal e tal ... então você **precisa** cumprir aquilo ali ... é diferente da escola de línguas em que a gente tem essa flexibilidade ...

P: ...tá ... então você tá me dizendo que a flexibilidade numa aula particular é menor do que na escola de idiomas?

A: ... eu acho ... eu acho ...

No excerto 92, Alice apresenta um pensamento muito diferente do senso comum sobre as aulas particulares, frequentemente apontadas como um espaço de grande flexibilização para o professor. Através dos modalizadores de valor deôntico, *tem que*, *tenho que* e *precisa*, Alice demonstra que o cumprimento das suas prescrições é algo que *precisa* ser feito, representando, assim, o seu agir, como um dever ou uma norma social. Os modalizadores apreciativos, *realmente* e *amarrado*, deixam evidente como a professora se sente com relação a esses determinantes externos que norteiam o seu agir.

O perfil do grupo é apontado por Alice como o grande responsável por aumentar a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* numa escola de idiomas.

Excerto 93

A: [...] eu **acho que** o perfil do grupo ... né ... por exemplo ... você pega um grupo de adolescentes ... como eu tenho aqui ... que eles **simplesmente** não têm atitude ... não é ... então ... assim ... você perde muito tempo perguntando ... [...] depois de muita peleja ... muita tentativa ... foi saindo ... email ... sms ... então ... assim ... muito **difícil** ... uma coisa que eu poderia muito bem fazer em cinco minutos ... eu levei quinze...

P: ... certo ... então ... o que pode aumentar essa distância é o perfil do grupo ... a resposta que eles dão ...

A: ...é ... o perfil do grupo ... **exatamente** ... e às vezes acontece ... eu devo confessar também ... que muitas vezes eu não me planejava direito ... né ... e por conta disso você acaba se atrasando ...

No excerto 93, Alice está fazendo referência a uma atividade na qual ela solicitava que seus alunos trouxessem exemplos de como se comunicavam entre si. Ela se utiliza da modalização apreciativa, *simplesmente*, para enfatizar a falta de iniciativa dos seus alunos e representa isso como algo *difícil* com que teve que lidar. Através desse exemplo, e por meio

da modalização lógica, *exatamente*, Alice justifica, e com um alto grau de certeza, o porquê de haver colocado o perfil do grupo como um fator que aumenta a distância entre o *trabalho prescrito* e o trabalho que o professor, de fato, consegue realizar. Ela acrescenta, ainda, que um mau planejamento, ou mesmo a falta de um, pode levar ao aumento da distância entre o que está prescrito e o que o professor consegue realizar em sua aula.

Lembrando que a ergonomia francesa, responsável por introduzir as noções de trabalho prescrito e trabalho realizado (cf. seção 2.2), considera natural, e até, esperado, que haja uma distância entre o que é prescrito e o que é realizado. Os ergonomistas entendem, contudo, que se deve tentar diminuir essa distância, e por isso, propõem a noção de reconcepção. Podemos afirmar que Olga, claramente, percebe o contexto da sala de aula de escolas de idiomas como aquele no qual o profissional tem mais chances de encurtar esse distanciamento, uma vez que ela costuma seguir à risca todo o seu planejamento. Nas aulas particulares, onde o interesse e a necessidade do aluno é que dita as regras do jogo, há ampliadas chances de a distância entre o prescrito e o realizado ser maior. Já a professora Alice pensa exatamente o contrário. Sendo assim, temos, de modo resumido:

Conteúdo temático	OLGA	ALICE
Distância entre <i>trabalho prescrito</i> e <i>trabalho realizado</i>	Na escola: MAIOR Na aula particular: MENOR	Na escola: MENOR Na aula particular: MAIOR

Quadro 8 - Trabalho prescrito X Trabalho realizado

Do mesmo modo que fizemos ao final da subseção 4.2.1, apresentamos os quadros 9 e 10 para comentarmos sobre as modalizações mais recorrentes nos textos das professoras quando elas discorrem sobre as representações do trabalho docente.

O trabalho docente no âmbito da aula particular		MUNDO
ALICE	OLGA	
Lógicas (2)	Lógicas (2)	OBJETIVO
Deônticas (9)	Deônticas (13)	SOCIAL
Apreciativas (2) [uma negativa e uma positiva]	Apreciativas (6) [3 positivas, 2 negativas e 1 neutra]	SUBJETIVO
Pragmáticas (5)	Pragmáticas (16)	SOCIOSSUBJETIVO

Quadro 9 – o trabalho docente representado pelas professoras no âmbito da aula particular

O trabalho docente no âmbito da escola de idiomas		MUNDO
ALICE	OLGA	
Lógicas (2)	Lógicas (1)	OBJETIVO
Deônticas (5)	Deônticas (3)	SOCIAL
Apreciativas (6) [5 negativas e 1 positiva]	Apreciativas (8) [todas negativas]	SUBJETIVO
Pragmáticas (8)	Pragmáticas (14)	SOCIOSSUBJETIVO

Quadro 10 – o trabalho docente representado pelas professoras no âmbito da escola de idiomas

Nos dois contextos de ensino, ambas as professoras transitam pelas características dos quatro mundos.

Por meio dos textos da professora Alice, percebemos que o que se sobressai quando ela fala sobre o trabalho como professora particular é se ela percebe esse trabalho como uma norma social ou não. São as características do mundo social se sobrepondo às características dos demais. Quando retrata o seu trabalho no âmbito da escola de idiomas, as modalizações apreciativas se destacam e revelam que Alice deixa mais evidente que em qualquer outro momento, o seu grau de satisfação com o seu trabalho.

A professora Olga, mais uma vez, demonstra que, em ambos os contextos, representa o trabalho docente pelas lentes da responsabilização das suas ações, o que está expresso pelo grande número de ocorrências das modalizações pragmáticas. Um dado interessante é sobre as modalizações deônticas. Foi na representação do trabalho do professor particular que elas tiveram maior ocorrência. Isso revela que é nesse contexto da aula particular que Olga deixa evidente se compreende, ou não, o seu agir como um dever, uma norma social. Tal percepção, se comparada com o âmbito da escola, praticamente não fica evidenciada no texto de Olga. Fazemos essa constatação quando comparamos a ocorrência das modalizações deônticas que a professora utilizou no âmbito da aula particular (13), com as que utilizou para falar sobre o trabalho desenvolvido numa escola de idiomas (3).

4.2.3 O papel do coletivo no trabalho do PEI e do PPI

Nesta subseção, exploraremos nosso objetivo específico de número três, investigaremos o papel do coletivo no trabalho do PEI e do PPI e de que forma isso está evidenciado nos textos.

Iniciamos com um trecho em que a professora Olga discorre sobre as chances que um professor particular tem de analisar o seu trabalho.

Excerto 94

P: [...] *você acha que o professor particular tem chances de observar e analisar o seu trabalho? De que forma?*

O: *tem ... mas é **perigo::so** ... assim ... você diante de tantas aulas que você tem que tá ali trabalhando ... realizando ... tal ... você meio que esquece desse/desse momento de/de análise ... de auto-análise ... **porque** tá tudo muito corrido ... né ... a vida de todo mundo hoje tá/tá assim ... então é **perigoso porque** ... querendo ou não ... numa instituição ... você é **forçado** a ter os momentos de reunião ... os momentos de reciclagem ... os momentos de cursos profissionalizantes ... né ... e tal ... numa aula particular se você não se policiar ... se você ficar na aula particular por muito/muito tempo ... você **pode** tá:: sem saber o que tá realmente acontecendo no mundo do ensino ... né ... então ... eu **acho que** **HÁ** sim como você estar antenado ... né ... hoje a gente é bombardeado com cu:rsos a distância ... né ... muita coisa nesse mundo tecnológico que você **pode** hoje usufruir ... mas eu ... por exemplo ... tenho um bloqueio ... então eu sei que **deve ter** muita coisa acontecendo ... mas eu ainda não participo ...*

No excerto 94, Olga nos apresenta um quadro geral de como ela percebe os espaços para a análise do trabalho docente, nos dois contextos de ensino. Por duas vezes, ela se utiliza do adjetivo, *perigoso*, para designar o fato de o professor particular estar sozinho e recorrer tão-somente à sua consciência para fazer uma análise do seu trabalho. A correria do dia-a-dia é apontada como um possível fator que impede o acesso do professor particular ao que está acontecendo no mundo do ensino. Essa postura fica evidenciada através do modalizador deôntico, *pode*. O trabalho no âmbito da escola de idiomas, por sua vez, está representado como um espaço onde acontece um constante aprimoramento profissional, por meio de reuniões e cursos profissionalizantes. Apesar de se utilizar do modalizador apreciativo, *forçado*, percebemos que a prescrição imposta pela escola de submeter seus professores aos cursos de reciclagem está sendo representada por Olga como algo positivo e valioso para o profissional. Por meio da modalização pragmática, de valor psicológico, *acho que*, e também da ênfase que dá ao verbo haver (*HÁ*), a professora mobiliza a dimensão dos recursos para o agir, e deixa claro que acredita ser possível uma atualização do professor através de cursos a distância, tão largamente oferecido no mundo tecnológico em que vivemos.

Em resposta à mesma pergunta (*você acha que o professor particular tem chances de observar e analisar o seu trabalho? De que forma?*), a professora Alice respondeu o que se segue no excerto 95.

Excerto 95: [...] tem ... **com certeza** no momento de planejar ... você vê aquele aluno ... né ... e assim ... você reflete ... “o que é que eu quero com aquilo ali ... o que é que eu vou fazer?” ... então vai seguindo os passos do planejamento e no final “eita ... deu certo” ... se o aluno sai satisfeito ... você também tá satisfeito ... você cumpriu ... então eu **acho que** você tem como refletir ...

De modo simples, Alice relaciona a análise do seu trabalho ao cumprimento, passo a passo, do seu planejamento, e utiliza capacidades particulares dos recursos para o agir (*acho que*) para demonstrar linguístico-discursivamente essa sua posição. Entendemos que, para ela, o planejamento, bem ou mal cumprido, vai gerar a satisfação ou insatisfação do seu aluno, servindo como termômetro do (in)sucesso da sua aula. Concluimos, também, que, para Alice, a observância do planejamento, se constitui como base para a análise do seu trabalho.

No âmbito da escola de idiomas, Alice levanta a problemática do número de alunos como um empecilho para a análise do trabalho docente (excerto 96). Ela acaba estendendo essa problemática, também, para as aulas particulares, como fica explicitado no excerto 97.

Excerto 96: [...] a todo momento ... toda aula ... ela é um laboratório e você tem como observar ... **logicamente** ... você ... por exemplo com doze turmas não tem tempo de parar e pensar ... “eita ... deixa eu ver porque que aquele grupo não deu certo?” ... [...] eu não tenho tempo de parar para refletir ... né ... infelizmente ... então vai levando no rolo ... acabou o semestre e pronto ...

Excerto 97

P: [...] nesse sentido ... o professor de aula particular ... por mais que ele esteja cheio ... com os horários cheios ... as chances de ele partir pra uma reflexão ... uma avaliação do seu trabalho são maiores?

A: ... eu **acho que** se partir pra o lado de que ele fica com o horário cheio ... eh ... acaba se equiparando à escola de línguas ... né ... **porque** aí chega um ponto em que você só vai **automaticamente** preparando as aulas aproveitando o que já tem ... sem refletir muito bem ...

Por meio do modalizador, *logicamente*, Alice nos mostra seu grau de certeza quando afirma que o número de turmas é um impedimento para que o professor observe e analise criticamente seu trabalho. A professora mobiliza a dimensão dos recursos para o agir para dar suporte a essa postura, que é de origem coletiva e está socialmente validada. A partir do excerto 97, Alice deixa claro, por meio de expressões que apontam para valores atribuídos a uma pessoa particular (*acho que; porque*), que, tanto a reflexão, quanto a auto-reflexão do professor, fica comprometida, nos dois contextos, se os horários do professor estiverem todos preenchidos, sem lacunas para uma respiração reflexiva acerca do seu agir, que começa a ser automático.

Nos excertos 98 e 99, Alice e Olga, discorrem, respectivamente, sobre a ausência de um par profissional para o professor particular.

Excerto 98

A: [...] não ... eu **acho que** esse par profissional **pode** ser encontrado em várias ... de várias maneiras ... né ... eu **posso** encontrar ... por exemplo ... um par profissional você diz pra discutir ... pra refletir ... eu **posso** encontrar num colega ... num amigo que é colega também ... que é professor também ... comentar com ele ou pedir ajuda de alguma forma ... eu posso ... tem a internet ... não é ...

Excerto 99

O: [...] eu **me sinto** muito pra trás porque eu não tenho como interagir com outros professores que deem aula particular ... [...] eu vejo muito ... assim ... muito material ... ou acabo achando sites ... eles vendem livros digitais ... já comprei alguns e você **realmente** vê que cê não tá fazendo muita coisa errada ... não ... [...] eu **acho que** a internet tá muito rica de material ... e já me deparei com livros digitais praticamente gratuitos ... muito baratos ... muito acessíveis que você **pode** tá ... sim ... melhorando e vendo “ah ... não tô fazendo tanta coisa errado ... não” ...

Alice transita pela dimensão motivacional, através das modalizações deônticas (*pode; posso*) e pelos recursos do agir, por meio da modalização pragmática *acho que*, para falar sobre as possibilidades que um professor particular tem para avaliar o seu trabalho. Segundo Alice, um outro colega de profissão, ou a internet podem desempenhar o papel de parceiro profissional. A professora Olga, através da modalização de valor psicológico, *me sinto*, lamenta e se sente em defasagem por não contar com a convivência com outros colegas para trocar experiências. Assim como Alice, Olga também aponta a internet como fonte de pesquisa que pode se configurar como um parceiro profissional, mas vai além, e deixa marcado em seu discurso que, na ausência de um par profissional, o que consta nos livros digitais e *sites* de ensino, lhe serve de parâmetro para avaliar a qualidade do seu trabalho.

Como esta subseção se destina a entender de que maneira o coletivo está representado nos textos das professoras, escolhemos um trecho em que Alice evidencia a força da coletividade no âmbito da escola de idiomas e o quanto ela se declara dependente do grupo para fazer reivindicações nesse contexto.

Excerto 100: [...] as normas que estão lá ... de repente empatando ... e que poderia ser diferente e muitas vezes você não tem coragem de falar por conta de todo o contexto da empresa [...] **é aí que entram os colegas** ... né ... você vai se juntar ... comenta com um ... comenta com outro ... daqui a pouco isso vai **criando mais força** de chegar ao ponto de haver uma **reivindicação oficial** pra determinada norma ... eh ... **oficial coletiva** pra determinada norma ... ah ...

Excerto 101

P: ... mas no geral você acha que não tinha muito espaço pra reformular ...

A: não ... acho que não ... assim ... até porque **eu sou muito coletiva** nesse sentido ... né ... eu **preciso** do grupo...

Dando continuidade ao excerto 101, Alice começa a dar o exemplo da farda de palhaço que teve que usar numa escola em que lecionava (fato narrado por ela na subseção 4.2.1).

Excerto 102: [...] e eu fui **sozinha ... isoladamente** ... não foi uma **reivindicação coletiva** ... foi uma **reivindicação individual** ... é tanto que não foi acatada depois ... né ...

Através desse exemplo, ela deixa ainda mais evidente o quanto acredita na força da coletividade para conseguir que uma reivindicação individual seja aceita numa escola de idiomas.

Ao longo de toda a entrevista, a professora Olga deixa marcas em seu texto de que se percebe como uma profissional que se preocupa em fazer auto-análises, independentemente do seu contexto de atuação. Escolhemos finalizar esta subseção colocando em destaque um excerto que demonstra essa percepção de Olga sobre o tema (auto) análise.

Excerto 103: [...] aí eu já tive que **me ver ... me analisar ... analisar a minha postura** e ter que conversar com esse aluno ...[...] muitas pessoas não se sentem na obrigação de me dar uma satisfação ou uma explicação ... e isso tem ... assim ... **me feito me questionar** será que é a minha postura que faz com que esses alunos simplesmente sumam [...] talvez isso tenha a ver com minha postura de não ser muito rí::gida ... de ter muita empatia ... de sempre entender ... **talvez isso tenha que mudar um pouco** ...[...] é ... mais realmente o cuidado do professor tá sempre **se questiona::ndo** ... como ensinar leitura ... como ensinar ... por exemplo ... eh ... redação ... né ... o writing ...

Embora, em algum outro momento da entrevista, Olga tenha deixado claro que sente falta, como professora particular, de trocar experiências com outros colegas de trabalho, esses processos constantes de auto-análise que ela costuma fazer estão carregados das preocupações acerca do modo como o coletivo desse gênero profissional se comporta ou deve se comportar. Quem disse que o fato de ela não ser tão rígida com seus alunos pode ser um problema e precisa mudar? São os pré-construídos socialmente que associam a imagem do professor a poder e autoridade. Dessa forma, ratificamos nosso pensamento de que o professor particular não é um profissional solitário, apartado da coletividade (pensamento expresso na subseção 2.3.3) e corroboramos Clot (2010), quando ele afirma que o coletivo está no interior do indivíduo e que a função do coletivo de trabalho migra para cada sujeito.

4.2.4. O que vimos através dos óculos docentes

Se no discurso da professora Olga, percebemos que há momentos em que ela deixa claro se enxerga o seu trabalho como um dever, outros momentos em que demonstra seu grau de satisfação quanto ao seu agir, e outros em que evidencia o nível de certeza com que interpreta seu agir, podemos dizer, ao constatar a presença em maior número das modalizações pragmáticas, em detrimento das de valor lógico, deôntico ou apreciativo (cf. quadro 9), que, como professora particular, Olga interpreta a si mesma e ao seu agir, à luz dos parâmetros sociossubjetivos. Ou seja, há uma preocupação maior em demonstrar o quanto se responsabiliza por suas ações. O mesmo acontece quando a professora retrata o trabalho docente no âmbito das escolas de idiomas (cf. quadro 10).

Na verdade, os quatro quadros apresentados para colocar em evidência a quantidade de modalizadores que as professoras usam para representarem a si mesmas e ao trabalho docente, nos dois contextos de ensino, as modalizações pragmáticas são as que se sobressaem nos textos da professora Olga. Percebemos, porém, um trânsito balanceado entre os mundos social e sociossubjetivo nos momentos em que a professora interpreta a si mesma e ao seu agir no âmbito das escolas de idiomas. Tal equiparação se revela através do uso dos modalizadores pragmáticos e deônticos (cf. quadro 7), onde se destacam, tanto posicionamentos quanto ao fato de ela perceber, ou não, seu trabalho como uma norma social, assim como o tanto que se responsabiliza por suas ações nesse contexto. Há também um equilíbrio no uso dos modalizadores pragmáticos e deônticos quando Olga retrata o trabalho docente no âmbito da aula particular (cf. quadro 9).

Antes de começarmos a analisar os números referentes aos posicionamentos da professora Alice, sugerimos um comparativo entre os quadros 9 e 10, no tocante às modalizações apreciativas utilizadas pela professora Olga. No momento de demonstrar quão satisfeita se sente em relação ao seu agir no contexto da aula particular, ela se utiliza de três modalizadores de teor positivo (*esforçada; prazeroso; feliz*), dois de teor negativo (*perigoso; forçado*) e um de teor neutro (*bombardado* com cursos a distância). Enquanto que para fazer o mesmo com relação ao seu trabalho como professora que atua em escolas de idiomas, Olga se utiliza de oito modalizadores apreciativos, sendo todos de valor negativo (*sempre me estressei; pressionada; difícil; simplesmente aceitar; infelizmente; complicado; proibido; forçado*). Essa comparação nos aponta para o tom que, de fato, consideramos como o tom

mais fortemente impresso pela professora ao longo de toda a sua entrevista, qual seja, o de que dar aulas no âmbito particular, apesar de ter seus pontos negativos, tem mais pontos positivos que lecionar em escolas, onde os pontos negativos são mais ressaltados pela professora.

Alice representa a si mesma e ao seu agir, apoiando-se, prioritariamente, em valores ligados ao mundo sociossubjetivo. Podemos afirmar que, devido à maior incidência de modalizadores pragmáticos, Alice fala de si demonstrando o quanto se responsabiliza por suas ações nos dois contextos de ensino. Comparando os quadros 6 e 7, queremos destacar a quantidade de modalizações apreciativas que a professora utiliza. Enquanto a única modalização que ela usa para o âmbito da aula particular é positiva (*bom*), três modalizadores (*altamente constrangida*; *o que me incomoda*; *um verdadeiro palhaço*), todos negativos, são utilizados para retratar o grau de satisfação consigo mesma e com o seu agir no âmbito da escola de idiomas.

Quando fala especificamente do trabalho docente, Alice transita por todos os mundos, tanto quando se refere às aulas particulares, quanto ao contexto da escola de idiomas. No âmbito das aulas particulares, há uma incidência maior das modalizações deônticas. É através delas que Alice deixa claras as obrigações, direitos e deveres do seu trabalho nesse contexto. No tocante ao seu trabalho como professora que atua em escola de idiomas, há uma equiparação no uso das modalizações deônticas, pragmáticas e apreciativas, com preponderância das pragmáticas. Gostaríamos de chamar a atenção para a incidência das modalizações apreciativas. Por meio de cinco apreciações negativas (*forçado*; *amarrado*; *simplesmente não têm atitude*; *difícil*; *infelizmente*) e apenas uma positiva (*fácil*), Alice demonstra seu grau de satisfação em relação ao seu agir no âmbito da escola de idiomas. Esses números são um retrato fiel do quanto a professora Alice se sente mais satisfeita por atuar como professora particular, longe das amarras e dificuldades que percebe como inerentes ao trabalho docente no outro contexto de ensino.

Queremos evidenciar outra constatação que fizemos ao analisarmos as modalizações utilizadas pelas professoras, e também lançarmos mais um pressuposto para uma investigação futura. Nas categorias da Semântica do Agir, propostas por Bronckart e Machado (2004), a expressão de valor apreciativo *porque* aparece como pertencente à dimensão motivacional, e

aponta para as razões de agir como interiorizadas e atribuídas a uma pessoa particular. Ao analisarmos os usos dessa conjunção de valor explicativo, percebemos que ela faz parte, sim, da dimensão motivacional, mas que não aponta sempre para valores interiorizados ou particulares. Houve momentos em que as explicações eram fundamentadas em escolhas pessoais ou estavam respaldadas por elas, mas também por imposições determinadas por outras instâncias, que seriam da ordem das representações sociais, coletivas, configurando-se, assim, como determinantes externos do agir do professor. Selecionamos momentos dos trechos das entrevistas, tanto de Olga, quanto de Alice, que exemplificam o que afirmamos.

OLGA	Motivação pessoal (interior) [às vezes seguido do pronome pessoal EU ou do pronome possessivo MEU/MINHA]	Motivação social (exterior) [às vezes seguido pelo uso do pronome VOCÊ impessoal]
	1. [...] porque na minha concepção não adianta ...	1. [...] sim porque há mais movimento numa sala de aula de escola ...
	2. [...] porque eu ainda continuava me vendo pressionada ...	2. [...] porque tá tudo muito corrido ...
	3. [...] porque eu não tenho como interagir com outros professores ...	3. [...] porque você tem ali um cronograma ... (percebe-se o uso do você impessoal)

Quadro 11 – Os porquês de Olga

ALICE	Motivação pessoal (interior) [às vezes seguido do pronome pessoal EU ou do pronome possessivo MEU/MINHA]	Motivação social (exterior) [às vezes seguido pelo uso do pronome VOCÊ impessoal]
	1. [...] porque se eu for olhar pra trás ...	1. [...] porque a partir do momento que você vai adquirindo essa intimidade ...
	2. [...] porque eu tenho ainda tantas aulas ...	2. [...] porque muitas vezes a gente é forçado ...
	3. [...] porque eu sou muito coletiva nesse sentido ...	3. [...] porque se a gente pudesse mudar muita coisa a gente mudaria ... 4. [...] porque sem normas a gente não tem um roteiro ...

Quadro 12 – Os porquês de Alice

Entendemos que, analisar os ‘porquês’ sob essa perspectiva, abre espaço para se pensar o coletivo nos diversos contextos de atuação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as representações do trabalho docente, por meio do discurso de duas alunas e duas professoras de Língua Inglesa, que vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem em dois contextos de ensino, quais sejam, a aula particular e a escola de idiomas. Nossas quatro colaboradoras passaram por entrevistas semi-estruturadas e as transcrições dessas entrevistas foram o nosso *corpus*.

Por entendermos que é através das atividades de linguagem, organizadas em discursos ou em textos, que os seres humanos agem, representam e se representam discursiva e socialmente (cf.seção 1.2), foi que tomamos como suporte teórico para a nossa investigação, as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que percebe a linguagem como uma atividade em sua perspectiva social e discursiva (BRONCKART, 2004).

Mais especificamente à luz do conceito de representações de Bronckart (1998) e da noção de *trabalho representado* (BRONCKART, 2006), analisamos os textos das duas alunas. Se a atividade de ensino pode ser compreendida por meio da interpretação dos registros do agir, buscamos analisar os textos produzidos pelas alunas, com o intuito de investigar se elas demonstravam compreender as prescrições e os impedimentos que norteiam e limitam o trabalho do professor em cada um dos contextos de ensino, e de que forma isso estava presente em seus discursos.

Por meio da análise das escolhas temáticas e lexicais das alunas, foi possível perceber de que maneira o agir do professor, e o trabalho que ele desempenha, estavam configurados. Com base nos resultados da análise discente, sugerimos o seguinte pressuposto, que pode servir de embasamento para outro estudo: As *prescrições* e os *impedimentos* são mais facilmente evidenciados nos textos quando o aluno tem uma *representação* negativa de um dado contexto. A aluna Gita não nos serve de referência para confirmar tal pressuposto porque ela não representa de forma negativa nenhum dos contextos de ensino. Porém, no caso da aluna Marina, esse pressuposto facilmente se confirma.

Retomaremos algumas das conclusões, fundamentando-nos, tanto nos posicionamentos discentes, quanto nos docentes, estabelecendo uma relação com nossos objetivos e pressupostos iniciais.

Para atendermos ao nosso objetivo específico de número um (*Investigar se, sem seus discursos, as alunas demonstram compreender as prescrições e impedimentos que norteiam e limitam o trabalho do professor em cada um dos contextos de ensino*), ressaltaremos a conclusão principal a que chegamos depois da análise dos textos das alunas. Embora ambas representem de forma positiva o trabalho do professor particular de inglês, somente a aluna Gita aponta alguns impedimentos e prescrições relacionados ao trabalho desse profissional, enquanto Marina ressalta tão-somente as facilidades e o lado vantajoso de se exercer a profissão nesse contexto. Associando o agir do professor às variadas formas de liberdade inerentes ao seu trabalho, Marina nos passou a impressão de que desconhecia, ou, por outra, que fez uma evidente opção por não mencionar as dificuldades pelas quais passa o professor que atua nesse contexto da aula particular.

Dentre as características que prescrevem o trabalho do professor que atua em escolas de idiomas, a única característica em comum, apontada pelas duas alunas, foi a presença de pressões e cobranças advindas de instâncias superiores, limitando o espaço de atuação desse profissional.

Uma vez que acreditamos que o modo de agir do professor, suas capacidades e intenções estão representados nos textos e neles também são reconfigurados (cf. subseção 1.2.1), escolhemos as categorias propostas pela Semiologia do Agir (BRONCKART e MACHADO, 2004), bem como as noções de *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *reconcepção*, introduzidas pela Ergonomia de linha francesa, para analisar os discursos das professoras. Depois das análises concluídas, percebemos que as professoras deixaram muitas marcas linguístico-discursivas acerca do modo como re-elaboravam as (auto)prescrições, e como buscavam encontrar um ponto comum entre o que era prescrito e o que poderia ser realizado em cada um dos contextos de ensino em que atuavam (SAUJAT, 2002). Percebemos, ainda que, em seus textos, as professoras revelaram suas frustrações e conquistas, anseios e expectativas com relação aos seus pares profissionais, seus superiores, etc. Como prevíamos na nossa subseção 2.3, ficou evidenciada a maneira como as professoras

se relacionavam com as peças que constituem o tabuleiro da vida profissional de cada uma delas.

Ao discorrerem sobre a distância que percebiam entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*, as duas professoras deixaram vestígios que, ora apontavam para um alinhamento de conduta de um profissional moldado pelas coerções da instituição (DE SOUZA, 2007), ora apontavam para um profissional idealizado pelas Ciências do Trabalho, que se reconhece como autônomo diante das prescrições que lhe são impostas pela instituição em que trabalha. Investigando o nosso pressuposto de número dois (*A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é menor para o PPI que para o PEI*), percebemos que, para a professora Alice, a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* é maior para o PEI, que para o PPI, confirmando nosso pressuposto. Já a professora Olga acredita que essa distância é menor para o PEI, porque ela percebe as prescrições numa escola como algo que precisa ser cumprido à risca, mesmo que isso signifique ignorar as dúvidas e dificuldades dos seus alunos. Se ela não abre espaço na sua sala de aula para reconceber prescrições e auto-prescrições, automaticamente a distância entre o que ela planeja, e o que consegue cumprir, será sempre menor que numa aula particular, onde a professora deixou claro que “quem manda” é o seu aluno.

Quando a professora Olga considera que a distância entre o que se prescreve, e o que se realiza, é maior no âmbito da escola de idiomas, é porque o seu foco está no cumprimento do cronograma e no atendimento às normas e demandas da escola, e não nas necessidades dos seus alunos. Ou seja, a professora lança o *olhar para fora* da sua sala de aula (onde se encontra seu grande prescritor, o cronograma) para justificar as razões do seu agir. Já com relação às aulas particulares, Olga percebe a distância entre o *trabalho prescrito* e o *realizado* como maior, porque, ao colocar o seu foco sobre o aluno e suas necessidades (constituindo-o, assim, como seu grande prescritor), ela se permite, em nome dessa prioridade, não cumprir o seu planejamento à risca. Em suma, ela encontra espaço para reconceber as prescrições e auto-prescrições, postura que ela, absolutamente não se sente à vontade para adotar numa escola de idiomas. Nesse caso da aula particular, a professora lança o *olhar para dentro* da sua sala para encontrar razões para o seu agir. A professora Alice assume a postura exatamente inversa à de Olga.

A partir dos posicionamentos das professoras, chegamos à seguinte conclusão: quando a prescrição é percebida como passível de reconcepção, a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*, aumenta. Sintetizamos essas ideias no quadro 13:

	Distância entre <i>trabalho prescrito</i> e <i>trabalho realizado</i>
Olhar para fora*	MENOR
Olhar para dentro*	MAIOR
Prescrição vista como reconcebível	MAIOR
Prescrição vista como não reconcebível	MENOR

Quadro 13 – Os olhares (*onde olhar para fora significa olhar para as normas e prescrições impostas por instâncias superiores, e olhar para dentro significa priorizar o aluno e suas necessidades.)

Lembrando que a orientação da Ergonomia francesa é que se procure diminuir a distância entre o que está prescrito e o que, de fato, se realiza (cf.subseção 2.2.1), gostaríamos de propor uma situação hipotética: um ergonomista francês assistir a uma aula ministrada por Olga e outra ministrada por Alice. Acreditamos que ele preferiria ver a professora Olga atuando no contexto da escola de idiomas e Alice no contexto da aula particular, onde ambas afirmam ser menor a distância entre o *trabalho prescrito* e o *realizado*.

A respeito dos temas *cronograma* e *normas*, as professoras apresentaram visões diferentes. Para a professora Olga, enquanto o cronograma é visto como um rígido prescritor do trabalho numa escola de idiomas, para Alice, ele é visto como ajustável, a depender do andamento da aula, isto é, no dizer de Alice, há espaço para flexibilização do cronograma numa escola. No âmbito da aula particular, o cronograma é percebido, por Olga, como um prescritor brando e sua ausência é vista como um fator responsável pelo caráter flexível do trabalho do professor particular. Alice tem uma posição exatamente inversa, pois representa o cronograma como um rígido prescritor que engessa o profissional e oferece pouco espaço para flexibilização, requerendo a qualidade de bom gerenciador do tempo por parte do professor particular. Quanto às normas, as duas professoras as consideram como necessárias para a atuação nos dois contextos, e as encaram com submissão no âmbito das escolas de idiomas. Tanto para Alice, quanto para Olga, os espaços para reconcepção são cada vez mais reduzidos numa escola e o fato de estarem inseridas num contexto que compreende a presença de

observadores externos, como uma direção ou coordenação, faz com que elas se representem como incapazes de promover qualquer tipo de enfrentamento a essas instâncias superiores. Devido a isso, as professoras, ora se sentem impotentes e desvalorizadas como profissionais, ora como se estivessem representando papéis outros, que não o de *ensinar*, na acepção mais ampla, humana e digna que esse verbo possa assumir para elas. No âmbito das aulas particulares, Olga percebe as normas como prazerosas porque são criadas conjuntamente com seus alunos e Alice acredita que são mais fáceis de serem flexibilizadas e devem ficar claras, desde o início, em forma de contrato. Assim, ficou evidente de que forma as prescrições estavam presentes nos dois contextos de ensino e o quanto as professoras se viam subjugadas às normas da escola em que atuavam.

Sobre o papel do coletivo no trabalho do PEI e do PPI (que é o nosso objetivo específico de número 3), tanto Olga, quanto Alice apontaram a escola como o contexto mais favorável para a reflexão do professor, por causa da presença dos colegas e técnicas como *peer observation* (ter sua aula observada por um colega de profissão). No âmbito das aulas particulares, ambas percebem a *internet*, os sites educacionais e livros digitais como meios que o professor particular tem para refletir sobre o seu agir. Tais meios figuram nos textos das professoras como possíveis pares profissionais do professor particular. Também no discurso das alunas há referências ao coletivo de trabalho, uma vez que instâncias como colegas, pais dos alunos, direção e coordenação da escola estavam sempre presentes. No texto de Gita e de Marina, o aluno está configurado como um forte prescritor do trabalho do professor particular. Entendendo o aluno como um dos elementos que constituem o coletivo de trabalho docente, aí está evidenciada a coletividade na docência do professor particular. Perceber a presença do coletivo, especialmente no trabalho do professor particular (supostamente solitário), remete-nos à metáfora do maquinista (CLOT,1999) que apresentamos na nossa subseção 2.3.3. Nela, Clot se refere ao trabalho realizado por um condutor de trem como “supostamente solitário” e justifica seu posicionamento afirmando que, por mais paradoxal que possa parecer, existe, na cabina, a presença invisível daqueles com quem o maquinista trabalha. E essa manifestação, tal qual percebemos no discurso das alunas e das professoras, não para de acontecer.

Gostaríamos de reforçar uma constatação que fizemos, sendo uma no momento da análise discente, e outra durante a análise docente. Na nossa seção 4.1, depois de analisar os textos das alunas, percebemos que Marina tinha uma imagem muito negativa das aulas de

inglês no âmbito da escola de idiomas. Achamos que, por essa razão, as prescrições e os impedimentos do trabalho do professor nesse contexto ficaram tão evidenciados pela aluna. A partir dessa constatação, lançamos um pressuposto para ser averiguado em estudos futuros: *As prescrições e impedimentos são mais facilmente evidenciados nos textos quando o aluno tem uma representação negativa de um dado contexto de ensino.*

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduep, 2004, p. 37-53.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R., COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo - questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.145-160.
- BASTOS, A.C.V.; DE ANDRADE, L.H.S. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editora, 2011, p.203-231.
- BORGHI, C.I. *et al.* Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p.53-70.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2009 [1999]. (Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha).
- _____. **Langage et représentations. Une approche interactionniste sociale**, Psychoscope, 6, 16-18, 1998.
- _____.;MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, Eduep, 2004, p.131-163.
- _____. **Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania**. Conferência inaugural do XIV InPLA. São Paulo, PUC-SP, 2004.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP, Mercado das Letras - Coleção Ideias sobre Linguagem – 2006 (Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio *et al.*).

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010 (Tradução Eulália Leurquin, Lena Figueirêdo).

BUZZO, M.G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** – tese de doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2008.

CASTRO, S.T.R. Aprendendo sobre a formação do futuro professor de inglês e espanhol com um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente. In: MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.29-38.

CLOT, Y. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Deuxième édition, 1998. Paris: La Découverte.*

_____. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 [1999].

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COELHO, H.S.H. **“É possível aprender inglês na escola?”: crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CRESWELL, J.W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

CRISTÓVÃO, V.L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

CRISTÓVÃO, V.L. prefácio. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.** Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 7-12.

DENARDI, D.A.C. Representações de professores de inglês sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita mediada pelo procedimento de sequência didática. In: CRISTÓVÃO, V.L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.155-170.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DE SOUZA, L.V. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R.,COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo - questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.167-176.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R.,COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo - questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.127-144.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise e atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 57-80.

FARACO, C.A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R.,COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo - questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.43-50.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Telma Sueli. Leituras docentes sobre a prescrição de um projeto pedagógico. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 97-127.

FERREIRA DA CRUZ, G.; ROCHA LIMA, J. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, D.C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.185-196.

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, Eduel, 2004, p.199-235.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGA, D. Questões teóricas do ISD face à emergência da internet como contexto de produção textual: um lugar para a emoção. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R., COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo - questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.273-288.

GANZ, Valquíria. **A formação dos professores de inglês em alguns cursos livres da cidade de Curitiba**. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da UTFPR, 2006.

GIMENEZ, T.S. **Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras**. In: MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.17-28.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, A.B. Apresentação. In: MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.9-15.

LEFFA, V.J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

LIMA, D.C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

LOUSADA, E.G.;ABREU-TARDELLI, L.S.;MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.237-256.

MACHADO, A.R. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA.** Vol 20, nº2. São Paulo, 2004.

_____. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

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

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p.79-99.

_____.; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 17-42.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

_____. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.243-260.

_____; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

_____; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MOITA LOPES, L.P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos e identidades. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.13-37.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-24.

MOTT-FERNANDEZ,C; LOPES,V.L. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.145-162.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho do professor de pós-graduação: as marcas de pessoa e as vozes representadas. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G. e FERREIRA, A.D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.183-203.

OLIVEIRA, A.P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D.C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.67-78.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo** – dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. João Pessoa: UFPB, 2009.

PINTO, R. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R.,COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo - questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.111-119.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. Tese de doutoramento. Londrina, 2011.

RAJAGOPALAN,K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D.C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.55-65.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. **As representações que alunos-professores e formadores do curso de letras constroem sobre prescrição**. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. Atividade docente e Desenvolvimento. Campinas: Pontes Editora, 2011, p.209-226.

REICHMANN, C.L. **Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária**. In: MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C.L. (Orgs.).Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.101-124.

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

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. Dissertação de mestrado em estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur** (Tese de doutorado em Ciências da Educação, Université de Aix-Marseille I) 2002.

SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C. **Vygotsky: uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

SILVA, C.O.; BARROS, M.E. e LOUZADA, A.P.F. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P.F. e SOBOLI, L.A. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho – novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2011, p.188-207.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D.C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.93-110.

VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A -- Roteiro para entrevista com os alunos

- 1) Como você vê o professor particular?
- 2) E o professor de escola de idiomas?
- 3) Que características pessoais você acha que o professor particular deve ter para desenvolver o seu trabalho?
- 4) E em relação ao professor de escola de idiomas?
- 5) A seu ver, o que compreende o trabalho do professor particular?
- 6) E quanto ao trabalho do professor de escolas de idioma?
- 7) Quais seriam as facilidades e dificuldades na realização do trabalho do professor particular?
- 8) Que facilidades ou dificuldades você acha que um professor de escola de idiomas tem para realizar o seu trabalho?

APÊNDICE B -- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Como você vê o professor particular?
 - 1.1 E o professor de escola de idiomas?
- 2) Considerando sua vivência, que características pessoais o professor particular deve ter para desenvolver o seu trabalho, de modo que o satisfaça e aos seus alunos também?
 - 2.1 E quanto ao professor de escola de idiomas?
- 3) A seu ver, o que compreende o trabalho do professor numa escola de idiomas?
 - 3.1 Agora, em que consiste o trabalho do professor particular?
- 4) Quais seriam as facilidades na realização do trabalho do professor particular?
 - 4.1. E quais seriam as dificuldades que o professor particular tem?
 - 4.2. Na sua opinião, quais as facilidades que o professor de escola de idiomas tem pra realizar o seu trabalho?
 - 4.3. E quais seriam os entraves ou dificuldades dentro de uma escola de idiomas?
- 5) Existem normas para o professor particular?
 - 5.1. Caso existam, como você vê o espaço para reformulação dessas normas?
 - 5.2. De que forma você enxerga as normas dentro de uma escola de idiomas?
 - 5.3. Você acredita que o professor tenha espaço para reformulação dessas normas? (fale sobre sua experiência pessoal a esse respeito)
- 6) Você acha que o professor particular tem chances de observar e analisar o seu trabalho? De que forma?
 - 6.1. E quanto ao professor de escola de idiomas?
- 7) Você acredita que a ausência de um par profissional pode comprometer o trabalho do professor particular? Como?
- 8) Como professor particular, você acha que a distância entre o que você elabora/planeja e o que você realmente consegue colocar em prática na hora da aula é grande ou pequena? Por quê?
 - 8.1. A mesma pergunta, só que agora tendo em mente o professor de escola.
- 9) Como professor particular, de que modo você reage às mudanças que precisam ser efetuadas por você dentro do seu próprio plano de aula? O que isso pode acarretar?
 - 9.1. Considerando o âmbito da escola de idiomas, de que modo você reagia quando precisava alterar seu planejamento? O que isso costumava acarretar?

APÊNDICE C - Questionário versão para aluno(a)

Depois de passar por uma Banca de Qualificação, a pesquisa intitulada

Representações do trabalho de professores em dois contextos de ensino: pensando o coletivo no curso de idiomas e em aulas particulares

está passando por aprofundamentos. Com o objetivo de ter explicitado o percurso que foi percorrido como aluna e como profissional solicitamos de cada agente participante que responda às seguintes questões sobre a sua relação com a língua inglesa.

1. Como se deu o primeiro contato com o idioma?
2. Em que tipo de escola estudou?
3. Por quanto tempo estudou em cursos de idiomas?
4. Por quanto tempo assiste aulas particulares?
5. Como aluno(a), o que foi determinante na escolha por ter aulas em escola de idiomas ou no âmbito particular?

APÊNDICE D - Questionário versão para professor(a)

Depois de passar por uma Banca de Qualificação, a pesquisa intitulada

Representações do trabalho de professores em dois contextos de ensino: pensando o coletivo no curso de idiomas e em aulas particulares

está passando por aprofundamentos. Com o objetivo de ter explicitado o percurso que foi percorrido como aluna, e como profissional, solicitamos de cada agente participante que responda às seguintes questões sobre a sua relação com a língua inglesa.

1. Como se deu o primeiro contato com o idioma?
2. Em que tipo de escola estudou?
3. Em que tipo de escola ensinou?
4. Como se formou professora? Fez curso de licenciatura? Onde?
Quando?
5. Quando começou a dar aulas?
6. Por quanto tempo ensinou em cursos de idiomas?
7. Há quanto tempo ministra aulas particulares?
8. Como profissional, o que foi determinante na escolha por dar aulas em escola de idiomas ou no âmbito particular?

APÊNDICE E - Transcrição da aluna Gita

P: G como você vê o professor particular? como você definiria?

assim ... eu/eu gosto muito de ter assim aula particular porque é uma aula direcionada a VOCÊ ... é diferente quando você tá na cultura que você tá com um grupo de alunos e o professor tem que atender a necessidade de todos ao mesmo tempo... e na aula particular ... não ... você ... eh ... o professor pode ir direto ao que é o seu ... tipo:: o ponto mais fraco o que é que você precisa aprimorar::r ... o que precisa ... tipo assim ... melhorar pra determinada prova... é por isso que eu gosto... tem mais exclusividade ... assim ...

P: a exclusividade é o ponto mais forte ... [[assim

[[eh...

P: e o professor de escolas de idiomas ... como você vê esse profissional?

eu/eu gostava muito da cultura ... muito mesmo ... eh ...eu num ... nunca tive dificuldades em questão de/de conviver com outros alunos ... mas pra mim não é tão bom continuar com escola de idiomas por causa do tempo ... que ... num cabe ... sabe ... eu tenho quase todos os dias aulas de manhã e de tarde aí é mais ou menos Patty se encaixa no meu horário do que eu no dela, tá entendendo ... teacher?

P: uhum...

...porque na cultura você tem duas vezes por semana ... né ou às vezes é uma no final de semana ... aí fica ruim [[pra mim

P: [[eu sei ... entendi

P: que características pessoais você acha que um professor particular deve ter pra desenvolver bem o seu trabalho?

acho que tem que ser compreensivo ... é ... tem que ser compreensivo ... tem que ser acessível e... em questão de tempo eu acho ... não com todo mundo porque dependendo da quantidade de alunos que você tiver também ... né ... você não pode ser acessível com todo mundo porque senão você não é pra você mesmo ((ri)) ...compreensivo .. tem que ser acessível ... mas acho que também tem que ser paciente porque como você só tá com aquele aluno ... as atenções são direcionadas totalmente a ele ... aí às vezes você / você programa uma aula e às vezes o aluno tem mais dificuldade numa coisa aí toma mais tempo do que você espera, aí pode ser que isso, se o professor não se organizar melhor, isso prejudique o funcionamento ... entende ... ele podia, se num / num alcançar o que foi feito durante a aula ... passar como tarefa de casa ... é isso que Patty faz muito ... eu já notei ... quando não dá tempo de uma coisa ... ela faz “não ... gabi ... faz tarefa de casa... próxima aula a gente vê” ... saber organizar bem direitinho as aulas

P: certo ... e a mesma pergunta ... eh ... que características pessoas você acha que o professor de escola de idiomas deve ter pra desenvolver bem o seu trabalho?

saber trabalhar em grupo ...né ... saber cada ponto fraco de cada estudante pra:: poder aprimorar ... ele tem que dividir o tempo... a/aqui na particular ... é exclusivo seu...você pode ir direto pra aquele aluno ... mas na de idiomas você tem que abranger os alunos como um todo ... alguns têm dificuldade em *listening* ... aí você tem que fazer uma hora de *listening* ... alguns têm de *reading* tem que ter / dividir o tempo [[melhor

P: [[Você acha que essa seria uma característica BÁSICA que o professor de idiomas tem que ter? é

P: ...essa atenção...

...e saber ... né ... quais são os pontos de cada aluno ... saber ... assim ... co/conhecer mais aqueles que fazem tarefa de casa ... que se dão mais ... bem numa prova ... que não dão em outra

P: certo ... entendi ... eh ... a seu ver ... Gita ... o que compreende o trabalho do professor particular? o trabalho dele ... em si ...consiste em quê? ... você já/já falou um pouco sobre isso ... mas ... no geral ... trabalhar como professor particular ... pra você ... é fazer o quê?

é dar aula exclusivamente pra um determinado aluno ...

P: ...certo

... dedicando aquele tempo pra ele ... planejando a/aquela aula ... planejando uma aula especialmente pra ele ... entende ... eu vejo assim

P: ... certo ... e o trabalho do professor de uma escola de idiomas engloba...[[envolve...

[[o geral ... é o conjunto de alunos ... né ... porque é a mesma coisa que eu venho falando... você tem que saber o ponto de cada aluno pra poder dividir melhor o tempo ... trabalhar ...eh ... tipo assim ... é uma hora e quinze a aula da cultura ... mais ou menos ... aí dividir o tempo daquela aula ... em *listening* ... *reading* ... *writing* ...

porque aí vai apontando as coisas de cada aluno em cada aula os alunos vão ... eh ... curando ... sarando aquilo que eles têm mais dificuldades

P: certo ... eh ... quais seriam as facilidades e dificuldades na realização do trabalho do professor particular? facilidade:

P: é... a gente pode simplificar ... o lado bom e o lado ruim ... que você acha ... que tem o professor...
[pra o professor?

P: [pra o professor ... como é que você vê isso?
o lado ruim eu acho que é a questão do horário / dos horários

P: o lado ruim?

é ... eu acho ... porque às vezes você marca com os alunos aí os alunos cancelam ...tem/tem alguns que avisam antecipadamente... eu sempre tento ... se eu não vou ... avisar ... mas tem uns que cancelam aí tudo o que você tinha planejado pra aquele aluno ... naquela hora ... aquela aula ... num dá certo... aí ... facilidade: de ...eh ... toca de novo nessa questão da exclusividade ... do/do contato ... assim direto aluno-professor ... assim porque às vezes você tá numa sala de aula e você é mais tímido aí você evita falar mais ... evitar dizer quais são suas respostas pra o professor ... saber que se você erro:u ou acerto:u aí às vezes é ruim por isso... la/Larissa ... não sei se a senhora lembra ... Lala

P: uhum...

... ela saiu também ... tá estudando com Patty porque ela dizia isso que ela estudava no FCE não passou ... mas porque ... tipo ... o professor não via exatamente qual era o erro dela ... não via qual era ...

P: as deficiências ...

...justamente aí agora ela tá estudando pro CAE com Patty justamente por isso ... e Patty disse ... “Gabi ... ela fala perfeitamente bem ... escreve bem ... mas o ponto fraco dela era o *reading*” ... aí não foi muito aprimorado isso na hora da prova ... ela num soube dividir o tempo também ... aí eu acho que essas coisas pequeninhas fazem a diferença na hora da prova ... principalmente ... o que vai determinar ... né ...o FCE ... o CAE ... o PET

P: então ... o resumo ... coisas boas e coisas ruins do professor particular até agora você mencionou ... boa seria... a questão da exclusividade ...

P: da exclusividade ... a proximidade com [alu::no ...
[é ... você pode criar até uma relação melhor...

P: mais pessoal ...

é... e as dificuldades eu acho que é a questão do horário e a organização da aula que deve ser difícil, né, pra você fazer pra CA::da aluno ... uma aula assim especial ... eu acho que deve ser difícil ... eu fico pensando assim ... “meu Deus do céu ... Patty tem que fazer tantos slides ... a bichinha” ... eu/eu penso

P: e quais as facilidades ou dificuldades você acha que teria o professor dentro do ambiente de escola de idiomas? a mesma pergunta só que pra os professores de idiomas agora... pense na escola como um todo ... as relações dele ... no geral ... não só com os alunos

dificuldade ... eu conversando com Patty ... assim ... ela disse que:: ... eh tipo ... você tem que dar conta de muitos alunos ao mesmo tempo ... planejar aula e é muita cobrança ... pelo menos é o que ela me falava

P: cobrança da parte de quem?

da parte superior ... muita cobrança pelo seu trabalho e às vezes não há recompensa ... num/num recompensaria ... sabe? a questão do tempo também...

P: mas não recompensaria em termos ... o quê ... salariais você tá falando? financeiro ...

é... a meu ver ... ela nunca falou isso, não, mas acho que sim. Às vezes você é muito exigido, mas num/num é muito recompensado

P: uma demanda de trabalho grande...

é... aí facilidade: de ...

P: o que é que tem de bom, que uma escola de idioma oferece

eu gosto ... eu adorava a cultura ... ave maria ... adorava/adorava um *game* ... não sei se a senhora lembra ... eu adorava ... porque eu gosto muito da cultura ... de trabalhar com outros alunos ... assim ... falar inglês

P: sob a ótica do professor ... o que seria vantagem:so ... o lado bom de ele trabalhar numa escola de idiomas seria o quê?

ensinar um grande número de alunos ... né ... tentar atender a demanda de /de vários ao mesmo tempo e ver o desempenho de cada um ... ver o sucesso e até o fracasso de cada um

P: e isso é bom?

é ... é ... você contribuir pra [isso

P: [certo...certo ... mas isso no âmbito pessoal ... né ... tem professor que pode nem achar isso tão bom ... é...

P: mas ... as facilidades ... o que/o que dá um conforto pra ele ... como/como professor... dizer “ah ... aqui pelo menos eu tenho isso ... eu tenho isso” ... que coisas poderiam ser vantajosas?

é eu acho que os materiais ... talvez ...

certo...

os materiais ... eles adquirem os livros? ...você adquirem os livros não é...

P: uhum...

tem o *e-board* ...

P: o *e-board* ...

... eu acho que até o planejamento das aulas ...eu não sei se você têm que escanear os livros ... tem?

P: tem também ...

eu não sei ... mas acho que ...

P: mas o espaço físico assim você acha que seria interessante

é ... o espaço físico é legal ... é bem ... eu adorava ... aí você...

P: a relação com outros professores ... talvez

É...a relação interpessoal ali dentro ... né ... com os outros colegas ... dividir as experiências

P: é ... coisa que talvez no particular ele se sintasse meio pouco sozinho pra essa troca com um outro profissional

é pra saber o que pode melhorar ou o que pode piorar ... “ah ... você fez isso na sua aula ... ah eu vou fazer isso na minha então” ... acho que é mais difícil... mas se você tem uma convivência diária numa escola de idiomas você já pode dizer “olha ... eu tenho um aluno que tá dando trabalho por causa disso” ... aí ele diz “ah ... então faça isso” ... eu acho...

P: porque semestre passado eu já fiz tal coisa com ele...

é ... aí pode ter dado certo... justamente

P: no particular você não tem essa troca, né?

Justamente.

P: entendi

APÊNDICE F - Transcrição da aluna Marina

P: M ... numa visão ampla ... assim ... como você vê o professor particular?
em comparação com o?

P: não ... em geral ... em geral ... o professor particular tem....

M: Eu acho que ... que a aula particular ela é muito mais rica do que um ...uma aula ... né ... numa sala de aula ... por exemplo ... onde você tá preocupado em atingir CERto objetivo que é o problema que a gente tem pra aprender inglês em ... em sala de aula ... né ... quando você volta a sala de aula como cursinho de idiomas ... por exemplo ... é que às vezes há uma dispersão da turma muito grande em relação aos objetivos que cada um tem ... né ... em relação ao comprometimento de cada um ... e ... quando a gente tá numa aula particular a gente sabe exatamente o que quer ... o que quer atingir ... onde quer chegar ... quais são as metas ... além disso ... a gente pode fazer acordos com o professor de forma mais flexível do que numa aula convencional ...onde a gente tem uma regra mais geral que vai servir pruma turma maior...

P: certo

eu ... eu acho que ... que há um ... um ... é muito positivo a aula ... a aula particular porque além de você poder focar ... né ... naquilo que você pretende trabalhar ... eh ... não é essa dispersão toda que ... que há ... que pode haver numa ... numa aula de um grupo maior ... né ... onde ... onde existem vários objetivos ... vários interesses ... várias fases ... gerações ... e ...

P: certo ... então ... deixa eu voltar porque pela sua perspectiva ... você tava pensando mais na perspectiva do aluno ... né ... tipo ... quais as facilida:des e tal ...
é...

P: ... se eu pensar no foco só do professor...
certo ...

P: ... tipo ... como você vê ... essa figura do professor particular? ... ou ... que características você acha que ele tem que ter pra desenvolver o seu traba:lho ... ou ... ou ... características pessoais ... ou no âmbito do trabalho....
eu acho que ... que o professor particular ele é muito mais, ele tem que se muito mais dinâmico e ter uma capacidade de adaptação muito maior do que o professor que tá já num ... num determinado contexto ou padrão de aula ... por exemplo ... quando se você dá aula num cursinho você tem aquele livro que deve ser seguido ... né ... aquela ... uma metodologia que já tá definida ... pré-definida que já é ... que é discutida ... por exemplo ... na escola ... né ... com ... com os professores ... inclusive ... com ÊNfase nessa ... naquela metodologia específica porque a escola ... eh ... tende a enfatizar certos aspectos ...não é ... e ... e ... e fortalecer certos aspectos ... então ... o professor particular ... ele tá mais livre pra criar ... quer dizer ... ele pode ... ele pode ... eh ... tentar pensar metodologias diferenciadas a partir do ... do ... perfil do aluno dele ... então ... ele tem que ser muito mais capaz ... né ... de ... de ... de ... de criar do que num ... num modelo tradicional ... onde ele já TEM a fórmula ... que a fórmula inclusive não foi criada por ele ... mas ele simplesmente já tem um modelinho ali pronto e ele aplica aquele modelo. Eu acho que é nesse [[sentido].

P: [[esse seria o perfil que você traça de um professor...
é ... é...

P: tanto particular ... como de escola de idiomas?

é ... não ... mais particular ... de ... de um professor mais particular porque numa escola de idio:mas já tem um ... a esCO:la ela ... ela ... ela define um certo padrão pro professor...

P: um molde ... você [[diria?

é ... é ... eu acho que ... assim ... existe um molde ali na escola que ... que quando ele num tá na escola ... quando ele tá na ... é uma aula particular ... ele tem flexibilidade pra pensar em coisas que na escola talvez ele não teria por exemplo ... usar mais tempo pra: ... sei lá: ... de áudio ... de ... de ... de ... de pra mostrar um fil:me ... ou pra qualquer outra coisa ... qualquer metodologia que ele queira usar porque acredita naquela metodologia como forma de ensinar ... né ... na escola eu acho que há um padrão maior ... um molde mais pré-determinado e aí ele ... ele não tem essa liberdade que tem quando ele dá aula particular ... quer dizer ... por um lado há liberdade ... mas por outro lado ... eh ... eh ... eu tô pensando na liberdade tanto do aluno quanto do professor pra ... pra ... eh

... acordarem a melhor ... o melhor modelo de aula possível ... né ... pra ... pra ... pra aquele perfil específico de aluno e de professor ...

P: certo ... então eu vou lhe perguntar agora mais especificamente sobre o que, na sua opinião compreende o trabalho do professor particular? Em termos de atividade: des ... o que compreende o trabalho ... você diria assim “ah, o trabalho do professor particular consiste em” ... na sua opinião ... como aluna ... você acha que o trabalho dele compreende o quê?
eh...

P: ... consta de quê?

avaliar ... eh, avaliar o trabalho do aluno ... né ... eh... preparar material pro aluno ... elaborar material ... que ... e aí ... é como eu ... como eu havia dito ... né ... nessa aula particular ... por exemplo ... você ... em vários momentos ... eh ... tentou adaptar alguma coisa que a gente tinha conversado da aula eh ... pra trazer aquele ... aquele tema específico pra nossa outra aula ... a gente falou de morte num dia ... você no outro dia chegou com ... com algumas ... algumas ... né ... algumas palavras... ou [[algu...

P: [[expressões ...

ou algumas expressões pra discutir esse ... esse ... esse tema da morte ... se você compara ... por exemplo ... com um curso: nho de línguas onde você teria vários alunos não é possível fazer isso com essa liberdade porque têm vários alunos ali ... falando várias coisas ao mesmo tempo ... e você tem ... ao mesmo tempo ... um roteiro a ser seguido que é o livro que tá definido ...né ... do ... do curso ... então ... mais uma vez ... você teria essa liberdade ... agora voltando às ... às atividades do [[professor...

P: [[às atribuições...

... às atribuições do professor ... é de avaliar o aluno ... de tá medindo a capacidade ... de ... de ... de elaborar eh material ... né ... de ... de ... trazer novos materiais ... de sugerir novos materiais também que não aqueles específicos ... aqueles acordados inicialmente ...mas ... mas ... que ... que ... materiais que ... que possam ajudar .. eh...

P: de suporte, assim...

é ... que possam servir de suporte extra ao longo do ... do curso ... né ... não precisa ser aQUEle material específico pré-determinado...

P: uhum....

estímulo ... né ... eu acho que ... que o professor particular ... ele ... ele ... ele precisa estimular o aluno também a ... né ... a...

P: continuar ...

é ... porque aí ele tá preocupado com ... com a metodologia que possa ... que possa ser útil ... que possa ... né ... que possa servir pra ... pra aquele tipo de ... de acordo que eles ... que eles fazem ... né ...

P: certo ... estendendo a mesma pergunta ... eu te faço ... eh ... te pergunto o que compreende o trabalho do professor ... então ... na escola de idiomas? você falou em termos de avaliação ... de elaboração de material ... mas mais voltado para o professor particular ... não é?
é ...

P: e agora eu te pergunto assim nesse âmbito ... como você tava já desenvolvendo na escola [[de idiomas...
[[se seria a mesma coisa ... né ...

P: é ... se teriam as mesmas atribuições: es...

eu acho que são atribuições muito parecidas ... a diferença é que ... eh ... o professor particular ele tem mais liberdade pra ... por exemplo ... pra pensar em maneiras de avaliar o aluno ... né ... porque ... porque numa aula particular não há uma preocupação ... por exemplo ... de estabelecer uma nota prum grupo que tá ali ... pra uma escola que ... que tem um determinado moDElo ... que tem ... então ele ... nesse sentido ... ele tem mais liberdade pra pensar em ... em avaliações ...

P: e adaptações ... você acha...

... e adaptações ... porque numa esc... num curso de inglês é uma coisa fechada ... a gente tem por exemplo ... na Cultura ... né ... a prova de gramática ... a prova ... o listening ... né ... e ... e ... e o speaking ... né ... então ... assim ... tá ali ... fechado ... você tem um dia praquilo ali ... especificamente ... um dia pra fazer aquela avaliação que também é uma coisa mais ... mais ...

P: fechada ... você acha?

...pré-determinada ... né ... a gente aqui ... a gente trabalha ... você tá ... você tá o tempo todo avaliando a gente ... e a gente ... ao mesmo tempo ... não tem aquele dia de prova pra ter uma nota específica ... então ... eu acho que ... que é a grande diferença ... mas ... de ... de.... tanto no curso de inglês como aqui ... você tá avaliando ... o dia a dia ...

P: a todo instante?

é ... você tá ... você tá avaliando ... se com menos alunos ... você pode avaliar melhor ... né ... obviamente ...

P: certo ... deixa eu ser mais específica um pouquinho ... que características pessoais você acha que o professor particular deve ter pra desenvolver bem o seu trabalho? ... em termos de características pessoais? capacidade de adaptação...

P: seria o número um?

é... porque é isso o que eu tô dizendo ... no CURso ... tem um formato ali que ... que ... se você estuda ... né ... se você sabe inglês é ... claro ... e tem uma certa metodologia ... você consegue andar mais facilmente ... a impressão que eu tenho ... tá ... pode não ser isso ... mas assim ... você conseguiria andar mais facilmente porque você tem um molde ali ... inclusive é um molde que normalmente se repete ... né ...

P: você como professor ... você tá dizendo?

você como professor ... é um molde que se repete ... você tá na Cultura ... você usa aquele livro ... você costuma usar sempre aquele livro e você ... inclusive ... né ... depois de ... depois de dois anos ... três anos dando aula é aquele mesmo livro ... às vezes pode mudar ... mas ... mas ... as mudanças não são constantes ... né ... não é a cada semestre que se muda o livro ... o formato da aula ... então ... você tá muito mais confortável ... eu diria ... assim ... num campo ... né ... num campo mais confortável ...

P: de atuação.

de atuação ... de performance mesmo ... do que ... do que numa aula particular ... onde você tem que tá o tempo todo tentando adaptar e o que você fez muito bem ... assim ... quando a gente ... quando a gente falava de alguma coisa que interessava a gente ... ou que ... né ... que foi tema da nossa aula ... você trazia essa coisa assim pra ... pra ... pra aula que necessariamente não tava no livro básico que a gente tem ... tinha o acordo de segui-lo ... não é ...

P: e é isso que você tá sempre pontuando ... que essa flexibilização não existe ... ou pelo menos ... é bem menor....

é bem menor

P: ...é reduzida numa escola de idiomas ... né ...

é ... bem menor ... até porque ... tanto por conta do formato ... que é um formato mais pré-determinado ... né ... pré-definido ... quanto em relação ao número de ... de estudantes também ... porque isso CONta ... se tem doze estudantes em sala de aula ou somos dois ... né ... é muito fácil fazer esse acompanhamento e tentar trazer alguma coisa de interesse MEU ou de Jairo do que de uma turma com doze alunos ... né ...

P: isso ... entendo ... eh ... na sua opinião ... M ... quais seriam as facilidades e as dificuldades na realização do trabalho do professor particular? você já ... de alguma forma ... já pincelou um pouco isso ... é ...

P: mas ... o que seria mais fácil ... pensando ... eh ... como professor ... o que você acha ... pra o professor desenvolver o seu trabalho ... que facilidades ele tem sendo um professor particular?

eu não teria ... eu não acho que ele tem uma facilidade ...

P: então você vai mais pras dificuldades...

...especial..... é ... é ... não ... não...

P: ou as dificuldades ... ou os entraves pro trabalho de:le ... pra execução do trabalho, o que seria?
eu acho que ... eu diria mais dificuldade por conta disso que eu já ... que eu já disse ... né ... essa coisa da adaptação ... da capacidade de adaptação do professor...

P: de flexibilização...

de flexibilização ... é ... e de trazer coisas novas ... e de tá ... porque se ele também tá acostumado com aquele formato ali de um curso de inglês que é exatamente seguir o livro ... seguir uma cartilha especificamente e PONto ... né ... ele ... ele num vai tá preparado pra ... pra atender a demandas específicas ... quer dizer ... é muito mais ... né ... uma coisa geral ... de um conhecimento geral que ele tem num ... num curso de línguas quando ele vai dar aula particular eh ... é diferente porque tem ... existem interesses particulares também e ele ... se ele tiver essa capacidade de adaptação....

P: certo ...

ele ... ele vai bem, agora, eu diria....

P: facilidade nenhuma mais você pensa?

facilidade ... não ...

P: com relação a horários ... flexibilidade de horários e de permuta...

sim ... pronto ... em relação a isso ... sim ... em relação a ... a ... a relação professor-aluno ... acho que isso é uma coisa muito:: ... eh ... da ... do perfil de cada um ... não é ... porque você pode ter dificuldades ... assim ... de ... de relacionamento ... ou de ... ou de nem tanta empatia ou de nem tanta ... né ...

P: com um ou com quinze...

... é ... é ... numa sala você pode ter empatia ao mesmo tempo a sala na:da ... e ao mesmo tempo ... isso aí ... às vezes se você tem ... eh ... se a relação é melhor ... se a relação flui melhor ... né ... se você tem interesses comuns ... eh ... a coisa pode ... pode ser melhor porque a linguagem termina se aproximando ... né ... por exemplo ... a gente tá na universidade ... cê tá fazendo mestrado ... você é professora de inglês...

P: uhum ...

às vezes a gente tem, a gente usa uma linguagem que ... que é uma linguagem muito própria da universidade ... é engraçado isso ... porque quando às vezes eu tô com ... com um amigo que não é da universidade a gente fala aquilo e saí às vezes sem sentir do que não é universidade ...

P: verdade ...

e ... e ... e ele num ... num entende ... então se você compartilha também essa linguagem ... você entende essa linguagem também é fácil ... né ... da gente tentar pensar em coisas na aula também que ... que possam servir pra pensar o nosso próprio universo ...

P: certo ... então você acha que dentro do ... do universo da aula particular ... o professor teria maior ... liberdade e flexibilização em cima do que ele planeja:u ... não é?

isso ...

P: enquanto que na escola de idiomas isso é mais engessado ... não foi que você tinha falado ... sobre o pré-determinado ... né?

... é, é, é ...

P: ...e ele tem menos espaço de ... de flexibilizar ... você acha?

é ... é ...

P: uhum ... e as dificuldades ... dentro de uma escola de idiomas ... quais seriam?

nossa ...

P: porque você falou parecia até que só tinha coisa positiva ... do tipo “ah ... para o professor é muito fácil porque já tem um molde pronto e ele já tá acostumado ... com um ano ou dois...
nã::o ... de jeito nenhum.

P: de repente ele pode até repetir ... aí parecia que seria mais fácil ... não ...

de jeito nenhum ... mais fácil nesse sentido ...

P: de elaboração de aulas ... e tal ...

é ... na parte de ... pensando bem elaboração de aula ... mas eu acho que tem...

P: quais seriam outros pontos que...

muitas dificuldades ... a relação ... por exemplo ... eh ... de ... do professor e do aluno ... essa coisa de que você ... eh é diferente ... por exemplo ... quando ... se a gente compara a universidade ... né ... a relação que o professor e o aluno tem na universidade ... ou ... ou numa escola de idiomas ... eu acho que existe uma relação muito perversa ... às vezes ... do professor com o aluno porque:: ... se exige tanto do professor que ele esteja naquele molde específico que ele tá ... e eu fico o tempo todo pensando nessa coisa da estabilidade ... do emprego ... né ... do quanto ele tá preocupado em atender certas demandas que também ... que ... no final das contas ... essa coisa horrível que ... que se fala ... né ... inclusive pras crianças hoje que eu tenho horror ... tava até falando que ... que é difícil pensar em educação infantil agora porque alguns pais viram pras crianças e dizem “olha eu estou pagando essa escola” ... né ... e essa relação que você estabelece a partir disso e a preocupação ... a tensão que o professor vive ... né ... porque quer atender essas demandas e às vezes existem demandas conflitantes é muito grande ... eu acho, eu acho, inclusive, que ... que o professor ... ele vive num ambiente de muito stress ... como ... como outros ambientes em que você não tem ... né ... essa estabilidade do emprego e que essa relação é muito uma relação de “isso é um serviço que eu estou prestando” ... né ... mas ... eh ... às vezes eu acho assim ...que o cliente ... ele não sabe do que tá pagando ... entendeu ... mesmo [[que...

P: [[que a matéria-prima é a linguagem ... né ... a matéria-prima é o aprendizado ... não é tão palpável assim... ...é o próprio conhecimento que ele não tem ... entendeu?

P: ... e que ainda faz questão ...

e que ele julga ... e que ele julga ter e dizer olha ... eu não tenho esse conhecimento ... mas mesmo assim porque eu tenho que dizer que meu filho ... ele não pode ser repreendido dessa forma ou ... ou ... das relações mesmo ... né ... da FORma que você tem de ensinar porque aí é a dificuldade ... né ... das REgras que se ... que você vai por em sala de aula pra ... pra ensinar e às vezes ... essa dificuldade ... essa pressão é muito grande eu acho do professor ... é muito ... é muito desgastante ... eu acho ... sabe ...pro professor ...

P: essas regras e essas cobranças viriam basicamente ... você acha ... dos pais dos alunos ... apenas ... não?

não ... de jeito nenhum ...da ... da escola que ... que ... que tem aquele formato ... né ... e que o professor ... ele tem que seguir aquele formato ... a impressão é o tempo todo essa ... muita exigência ... o professor tem ... é muito exigido da escola ... né ... a considerar o número de turmas que ele tem que ter pra ter um salário decente ... pra ter um salário mínimo ... ele trabalho mu::ito ... né ... a gente vê com os professores que a gente conversa o número de turmas que ele tem que ter pra ter um salário digno ... pra ter ... né ... então é um grau de exigência enorme da escola ... e por outro lado dos pais ou dos adultos também que estão frequentando a escola também ... eu [[acho que ele é bombardeado de todos os lados...

P: [[que espaço você acha que esse professor tem pra quebrar um pouco essas regras? você acha que ele consegue fazer isso minimamente em sala de aula que seja? ele tem algum espaço pra isso? tem ... aí é ... é ... é a ... mais uma vez ... a ...

P: as característica pessoais do professor?

mais Be::m características pessoais ... exatamente ... da capacidade dele de tentar estabelecer uma relação harmoniosa ... né ... pra que...

P: a partir daí criar esse espaço pra ... pra mobilização ... pra quebrar um pouco essas regras ... você acha?

...é ... e pra que a coisa num ... num haja um conflito ... não é ... que possa exceder o limite de sala de aula e aí criar problemas pra o próprio professor ...

P: problemas externos ...

é ... é ...

P: entendi ...

porque ele é pressionado por todos os lados ...na verdade ele ... ele tá:: ...

P: ok acho que era isso...

APÊNDICE G - Transcrição da Professora Olga

P: Olga ... como você vê o professor particular? como você definiria esse profissional?

eu num vejo muita diferença do professor particular pra um professor que trabalhe numa escola ... no caso de línguas... eu acho que é acima de tudo professor ... a diferença é o preparo do estilo de aula que você vai dar ... pelo que eu tava acostumada ... você pensava muito nas maneiras de/de/de interação entre os alunos ... o começo meio e fim ... enquanto professor particular o que eu tive que mudara agora é a maneira que eu preparo a aula ... ao invés da aula ser centrada nas minhas ideias de como fazer os alunos interagirem ... eu penso nesse aluno ... o que que ele pode trazer pra aula e interagir apenas comigo ... então há um grande medo da aula ser monótona ...sim porque há mais movimento numa sala de aula de escola ... numa sala com aluno particular ... ne ... eu tento às vezes ficar mais sentada, mas às vezes eu sinto que preciso também dar mais movimento ... então a diferença tá mais no estilo de aula que você prepara ... eu acho ... mas eu ... enquanto professora ... eu me vejo tendo que sempre aprimorar o meu inglês ... tendo que tá sempre lendo e com medo de não ficar pra trás ... do que é que tá acontecendo no mundo da tecnologia... as escolas têm muito mais acesso .. tão sempre buscando ... pelo menos a escola ... né ... que/ que eu já trabalhei e eu sinto um medo assim de saber o que/ que ... de perder/perder coisas que possam estar acontecendo e não tá colocando na sala de aula ... mas me vejo enquanto professora acima de tudo não professor particular ou de escola

P: certo

...professor

P: ok

P: considerando sua vivência ... que características pessoais o professor particular deve ter pra desenvolver seu trabalho de modo que o satisfaça e aos seus alunos também? características pessoais ... do professor particular pra satisfazer as necessidades tanto dos alunos e

P: suas também

certo ... eu acho que o mais importante é empatia assim numa aula ... numa sala de aula onde você tem quinze ... vinte alunos ... você vê o geral ... o montante da turma ... você vê ... lógico ... você tem pessoas com diferentes habilidades ... diferentes necessidades ... mas é difícil você: abranger a necessidade de cada um ... individualmente

P: a empatia

é ... então quando você tem um aluno particular um só ou dois que sejam / que seja ...você tenta entender a realidade e o momento que eles tão passando inevitavelmente o aluno acaba se abrindo com você e falar o que é que tá acontecendo na vida dele ...

P: uhum

então você tem que às vezes entender ... por exemplo ...eh... “professora ... hoje eu vou ter que atender meu celular ... tô esperando uma ligação importante” ... o que é que eu faço? ... qual é a minha postura? ... eu já tentei ser mais rígida e proibir ... mas isso não faz parte da minha personalidade ... e assim ... não adianta porque na minha concepção não adianta você proibir o aluno e isso vai acabar tirando a concentração dele na aula ... então eu prefiro deixar ... eu me retiro da sala .. então isso é um sinal de empatia ... eu entendo a necessidade do aluno naquele momento visando uma melhor concentração ... um melhor aproveitamento dele na aula depois ... só que se isso se torna uma constante aí eu já tive que também me ver ... me analisar... analisar a minha postura e ter que conversar com esse aluno e falar “olha ... não tá dando você mesmo está prejudicando ... né ... assim o seu rendimento e o seu aproveitamento da aula” ... então eu acho que pra mim o principal é empatia o que é que o aluno precisa ... muitas vezes me vi na situação de o aluno ... tá/estar tão: o estressado ... alguma coisa tão ... que esteja perturbando muito e ele acaba puxando pra não ter aula ... e isso é um problema porque depois ... afinal de contas o aluno te paga ...

P: uhum

e ele quer ver o retorno ... então ... no final da aula eu tenho que sempre dar um ...*feedback* ... “ó você viu que hoje ... né ... você não ... você veio pra cá ... mas em termos de inglês a gente não fez muita coisa” e aí eu mostro meu plano de aula “ó ... isso daqui que eu tinha preparado pra você ... o que é que você pode fazer em sala/ em casa pra melhorar ... assim ... pra que a gente não perca tempo ... tendo/tendo em vista que hoje a gente não conseguiu avançar?” ... então eu também tento botar responsabilidade pro aluno ... então ...além de ter empatia eu também tento trabalhar a autonomia e a responsabilidade dos/dos alunos ... não fazendo que apenas EU consiga fazê-los melhorar o inglês deles

P: certo

mais isso ...eu acho que ... eu entendo a necessidade dele mas ele veio até mim pra/prá ... não pra que/prá que eu seja psicóloga ... ou ouvinte dos problemas pessoais dele ... mas se ele mesmo não consegue perceber que ele tá gastando uma hora de aula falando dos problemas ... então eu mostro “ó .. não foi minha culpa”

P: certo

...então eu sempre tento ser ... eu ouço ... mas eu também tento ser bem profissional e clara “ó ... não era isso que eu tinha preparado pra hoje”

P: certo... e numa escola de idiomas o que você pensaria como características pessoais primordiais pra um professor desenvolver ...

numa escola de idiomas...características PEssoais?

P: é...a mesma pergunta só que agora no âmbito da escola de idiomas ... além da empatia que você tinha falado ... essa capacidade ... essa

acho que ...eh ... tolerância ... eh ... buscar entender o universo de cada faixa etária ... né ... você ... mas características pessoais né ... eu já tô puxando pro lado mais [[profissional

P: [[não ... tudo bem

eu acho que é entender mais que o é que um adolescente preci:sa ... o que é que um adulto preci:as ... mais por aí ... eu não consigo ver

P: uhum ... paciência

...paciência ... tolerância ...

P: pela questão da quantidade de alunos ... humm ... ok ... eh ... ao seu ver ... em que compreende o trabalho do professor numa escola de idiomas? o trabalho do professor consiste em... pensa nas etapas ... em todas as atribuições ...

...tá gravando? em que consiste o trabalho do professor numa escola de idiomas .. é isso?

P: uhum

bom ... primeiramente se o aluno ... se o professor está numa escola de idiomas ele vai ver porque que os alunos estão lá ... hoje em dia o que vale ... né ... o que está em voga é querer falar ... é querer ser comunicar em inglês ... então eu acho que o trabalho do professor consiste em pensar em aulas que promovessem essa/essa necessidade ... essa vontade ... esse interesse que os alunos têm de falar ... de se comunicar em inglês ... então o trabalho de um professor envolve a preparação de aulas não consigo imaginar você entrar numa sala de aula sem você se preparar muito bem antes ... ter os seus objetivos muito bem definidos e também preparado pra que problemas aconteçam no meio de uma aula e que você tenha que né refazer essa aula dá outro direcionamento pra essa aula ... e não esquecer que no final dessa aula você tem que repensar o que aconteceu e a partir daí ... né ... criar novas diretrizes pra uma outra aula ... então o trabalho do professor é um trabalho constante ... é o antes da aula ... é o durante é o depois ... mas sempre se lembrando do objetivo principal de todo mundo que é se comunicar em inglês ... eu acredito que se a pessoa não pensa em inglês a pessoa não vai nunca se comunicar em inglês ... então o professor ... cabe ao professor tá sempre consciente de que ... um curso de línguas ... duas vezes por semana ... duas horas ... é muito pouco ... então ele tem que realmente se entregar naquela aula falando em inglês e exigindo com que os alunos falassem em inglês

P: uhum ... ok ...e com relação ao trabalho do professor particular seriam essas mesmas preocupações?

eu acredito que sim ... eu também tento fazer isso só que daí já fica mais personalizado ... por exemplo ... eu já trabalhei em escola de línguas onde era proibido o uso de português

P: uhum

...eu não sou ... não acredito mais nessa ... nessa ditadura ... eu vejo o português né a língua portuguesa nossa língua materna como eh uma ferramenta dentre as inúmeras ... né... outras ferramentas que temos ... o computador ... o livro ... dicioná:rio ... fora música .. filme ... tudo que você possa vir usar em sala de aula pra promover o aprendizado ... então ...eh ... eu acredito que como era mesmo a pergunta? perdi o fio da meada ...

P: eh ...em que compreende o trabalho do professor particular? em que consiste o trabalho do professor particular?

lembrei agora ... quando eu vou pra aula particula:r ... e se tem um aluno ... sei lá ... a questão da faixa etária ... trabalho às vezes com senhoras que têm muito medo de apenas usar só o inglês ... então eu não tenho mais aquilo ... não vejo isso como um tabu ... eu uso às vezes o português como uma ferramenta ... como eu disse ... de suporte ... mas não como ferramenta principal ... então ... na aula particular eu me vejo mais me adequando a cada necessidade ... anseio ... desejo de um aluno

P: certo

...mas o primordial assim... no meu ensino é .. você tem que começar a pensar em inglês pra falar em inglês ... então ... toda aula eu tento provar “tá vendo ... isso que você falou agora ... tenta dizer isso em inglês ... *say it in English*” ... e o aluno mesmo que devagar

P: uhum ...

... muito devagar ele fala e começa a perceber que ele consegue já criar frases mesmo que curtas e simples em inglês ... então

P: certo ... entendi ... e quais seriam na sua opinião as facilidades na realização do trabalho do professor particular ... ou seja ... o que tem de bom? quais são as facilidades ... o que é ...

...ai .. eu vejo como inúmeras ... eh ... essa questão já de você poder personalizar cada aula ...eh ... de acordo com a necessidade de cada aluno eu acho isso muito importante se não primordial ... e a questão de ... eu tento deixar claro com todos os alunos que “você quer definir um tempo pra gente fazer esse curso?” ... né ... “ou não?” ... a maioria dos alunos não quer trabalhar com cronograma ...

P: uhum....

...né... com um tempo fixo ... né ... um tempo pré-determinado ... então eu /eu estabeleço pra mim ... então ... tal lição seria o ideal vermos em oito aulas e no final disso eu mostro pro aluno “ô...vimos essa lição em oito aulas ou mais aulas ... mas depois de uma avaliação .. um diagnóstico ... não foi suficiente” então ... eu faço o aluno perceber que o que eu estou fazendo é bom pra ele ... não tem porque avançar porque o objetivo não é terminar o livro ... não é terminar conteúdo ... cumprir metas ... cumprir conteúdo ... o objetivo é aprender ... então ... nem que demore um pouco mais ... então eu acho essa é a grande vantagem da aula particular

P: alguma outra facilidade que você tem como profissional pra desempenhar seu trabalho em aula particular? uma outra vantagem ...

P: flexibilidade de horário ...talvez ...

sim ... a flexibilidade de horário ... tanto pra mim quanto pro aluno ... você consegue se programar né ... com antecedência ... aparece alguma coisa na sua vida pessoal e você né ó vou ter que cancelar tal aula ... tanto você enquanto professor ou por parte do aluno .. cê consegue remanejar né ... essa aula ... não perder uma aula ... você consegue depois ... ou você antecipa a aula ou depois você repõe ...

P: o lado financeiro ... ou não?

não ...

P: você apontaria como uma coisa ...

é o lado financeiro eu acho mais complicado porque assim você acaba não tendo seus benefícios trabalhistas então daí eu enquanto autônoma eu tenho que me policiar um::ito pra pagar né ... os meus impostos e tal pra que eu tenha de certa forma benefício mas tudo arcado por mim ... mas eu gosto muito da flexibilidade de horário ... o lance de eu poder ... o fato de eu poder tá com minha vida pessoal também eh... remanejada ... antes era só minha dedicação exclusiva pra uma instituição né ... que eu via crescer né ... e que exigia que eu crescesse também sempre me atualiza:ndo em vários /vários aspectos profissionais ... ma::s ... né .. assim ... financeiramente eu não via nenhum benefício pra mim ... hoje o fato de eu ... pode:r ... né .. dar aula o horário que eu quiser ... se eu quiser fazer uma atividade física ... se eu quiser encontrar amigos ou se eu quiser estudar eu consigo ... então eu acho essa ...

P: quais seriam então as dificuldades de um professor particular?

as dificuldades ... uma coisa que eu tenho pensado ultimamente é pessoas começam o curso e de repente imprevistos acontecem de várias ordens em suas vidas e param e muitas pessoas não se sentem na obrigação de me contactar ... assim ... de /de me dar uma satisfação ou uma explicação ... e isso tem .. assim ... me feito me questionar será que é a minha postura que faz com que esses alunos simplesmente sumam e num falem “olha professora ... eu vou parar o curso agora porque ... né ... não tô podendo pagar ... ou tô com problema no trabalho” ... então isso de certa forma tem me chateado muito ... eh ... se fosse uma escola ... porque tem obrigação de pagar ... tem o boleto bancário que tá vencendo ... o aluno vai até lá ... né ... e se explica... pra mim já não ... se tá tudo quite ... tudo pago ... tudo bonitinho ... ele simplesmente não liga mais ... né ... isso/isso tem sido ... assim ... bastante presente nessa minha fase de professor particular ... e outra dificuldade seria o cancelamento ... assim de aula em cima da hora ... porque você se programa ... tal ... o tempo é muito restrito ... mas o aluno cancela ... então tá difícil fazer com que certos alunos percebam que cancelou em cima da hora tem que pagar ... né ...

P: certo ...

mas acho que isso tem a ver com a minha postura de não ser muito rí::gida ... de ter muita empatia ... de sempre entender ... talvez isso tenha que mudar um pouco

P: e as facilidades pra o professor que trabalha dentro de uma escola de idiomas ... como você pensa o lado bom hoje de trabalhar numa escola

o lado bom ...trabalhar numa instituição é bom porque você tem mais acesso ... uma instituição boa ... né ... uma instituição que preze pela qualidade de ensino ... uma instituição que tenha pessoas antenadas sempre buscando o que tá acontecendo lá fora ... que traga pessoas ... né ... profissionais capacitados pra treinamento e tal ... sim ... já tive essa experiência e isso é bom porque faz com que você fique ...né ... na ponta de linha ... você seja sempre um bom profissional também ... tanto em questões do que aparece no mundo tecnológico como as questões de didá:tica ...mesmo ...de pessoas que são *experts* na área ... que possam ... né ... tá trocando com você ou passando pra você novas ideias ... acho que essa é a grande vantagem ... e segurança ... né ...o/o/o *job security* ... né ... que você acaba não tendo ... você começa o semestre aí se você executar um bom trabalho ... você vai começar com oito turmas e vai acabar com oito turmas ... no caso do professor particular ...

P: não tem essa garantia

...você começa com dez alunos e não sabe é ...

P: certo e o lado negativo de tá num/num instituto de idiomas ... as coisas difíceis ...

eu acho que é a questão de você às vezes não ser ouvido ... né ... ouvida ... você é mais um professor e você tem que seguir ... né ... o padrão ... as normas daquela escola que às vezes pode ir até de/de encontro ao que você acredita que seja realmente ensinar ... né ... assim você tem que ... eu sempre me estressei com o programa naquele tempo x de aula ... sempre me questionei ... mas ... você vai fazer o quê ... se você tem um padrão né ... se você tem oito professores com estágio quatro ... todo mundo tem que tá no mesmo ... né ... de certa forma acabar o semestre no mesmo lugar ... então essa é uma grande desvantagem ... você tá vendo que não tá rendendo ... alunos não tão rendendo ... mas acabou ... tem que fazer e acabou ... você não tem essa flexibilidade de tá realmente trazendo coisa extra pra que o aprendizado seja mais eficiente... né ...

P: seria um entrave...né...

é ... cê acaba se culpando

P: certo...existem na sua opinião normas para o professor particular?

eu acredito que sim ... eu acho que o professor particular é uma/ uma pessoa do mundo de negócios é um /é um prestador de serviços ... então ... normas de cumprir horário ... normas de ser uma pessoa ... eu acho que todo professor tem que ser uma pessoa organizada ... eu acho que tem normas de conduta ... ((ri)) assim ... por exemplo ... muitas vezes cê tá na casa de um aluno ...

P: etiqueta ...

é...cê tá na casa do aluno e você tem que às vezes fingir que não viu certas coisas ... se você dá aula às vezes pra casais ... eh... eles trazem pra aula problemas pessoais que você não tem que ficar sabendo ... você vai reagir como? ... né ... então quanto mais o professor mantiver ... né ... assim uma distância ... na medida do possível ... não/não/não opinar ... não dar palpite ... melhor

P: e isso seria uma norma?

eu acho que sim

P: uhum ... de conduta mesmo ...

é...a questão de vestimenta também.... isso tudo a gente aprende né ... numa escola ... né ... você ... quem já teve experiência numa escola aprende como você deve se vestir ... se porta:r ... mas eu acho que o principal é cumprir horário ... cumprir dia de aula ...

P: e há espaço pra reformulação dessas normas?

sim ... na/na aula particular há sempre espaço ... você que vai fazer você tá representando você mesmo ... né ... assim ... eh ... eh ... tanto você com o seu inglês no caso né ... o professor de/de inglês ... é você mostrar que seu inglês é bom... que você tem experiência de ensino que você é capacitado e que você também ... seu lado pessoal ... o que é que você é enquanto pessoa... o que é que você acredita que seja bom ... que você acredita que esteja certo mas sempre tentando também se um aluno lhe questionar porque não ... né ... se explicar ... porque você faz isso ... não faz assim assado

P: certo ... e de que forma você enxerga as normas dentro de uma escola de idiomas?

((risada)) eu /eu vejo as normas de uma escola de idiomas como/como algo que podam às vezes o professor ... a criatividade do professor ... mas não consigo ver também outra maneira ... são normas que vão promover a padronização acho que toda escola mais ou menos acaba lutando por isso ... ma::s ... me vendo ago:ra nesse mundo de aula particular onde eu posso interagir com diversos alunos ... de dive:rsos mundos ... diversas realidades ... e eu também me colocar nesses diversos mundos ... eu acho muito mais prazeroso ... assim ... eu criando as minhas normas com os meus alunos do que:: recebendo normas que eu discorde e não me sinta feliz pra executar um trabalho

P: então você acredita que o professor tenha espaço pra reformulação dessas normas numa escola de idiomas ... numa instituição? fala um pouco sobre sua experiência a respeito disso

não ... eu/eu sempre me vi como uma pessoa meio ... não vou dizer rebelde ... mas se há uma norma da qual eu discorde eu não consigo ficar quieta ... isso faz parte da minha personalidade ... então houve um tempo na escola em que eu trabalhei que eu acho que existia esse espaço ... né ... mas... foi um susto muito grande porque eu trabalhei nessa escola um tempo ... passei um tempo fora e voltei pra essa escola ... e as normas estavam muito mais rígidas ((risos)) e eram normas com as quais não concordava ... então... por eu ter a personalidade que eu tenho ... ficava mais difícil ... assim ... aceitar então eu ... *I didn't fit in anymore* ...

P: uhum...

e eu não/não vejo o porquê de ser assim ... eu acho que a gente tá vivendo num mundo agora que se diz tão/ tão aberto ... avançado...

P: pluri..

é ... tão multi ... mas tá querendo só padronizar ... será que é por aí? ... padronizar tudo ... cadê a liberdade de expressão ... a criatividade ... o espaço pra criação ... pra criatividade ... então eu acho que o espaço é cada vez menor...

P: porque as normas vão meio que podando e diminuindo esse espaço da criatividade?
com certeza

P: uhum ... mudando um pouco de assunto ... Olga ... você acha que o professor particular tem chances de observar e analisar o seu trabalho? de que forma?

tem mas é meio:: perigo::so... assim ... você diante de tantas aulas que você tem que tá ali trabalhando ... realizando ... tal ... você meio que esquece desse/desse/desse momento de/de análise ...de auto-análise ... porque tá tudo muito corrido ... né ... a vida de todo mundo hoje tá/tá assim ... então é perigoso porque ... querendo ou não ... numa instituição você é forçado a ter os momentos de reunião ... os momentos de reciclagem ... os momentos de cursos profissionalizantes ... né ... e tal ... numa aula particular se você não se policiar ... se você ficar na aula particular por muito/muito tempo ... você pode tá:: sem saber o que tá realmente acontecendo no mundo do ensino ... né ... então ... eu acho que HÁ sim como você estar antenado ... né ... hoje a gente é bombardeado com cu:rsos a distância ... né ... muita coisa nesse mundo tecnológico que você pode hoje usufruir ... mas eu por exemplo tenho um bloqueio ... então eu sei que deve ter muita coisa acontecendo ... mas eu ainda não participo ...

P: era essa a minha próxima pergunta ... você acredita que a ausência de um par profissional pode comprometer o trabalho do professor particular?

a ausência de um PAR profissional?

P: uhum

eu acho que pode ... se o professor ... né ... assim não estiver atento pode ficar sempre pra trás ... por um outro lado ... eu vejo muito os alunos ... eu escuto muito no discurso dos meus alunos que ...eh ... falta muita coisa na escola ... a escola porque tá sempre padronizando ... unificando ... normatizando ... deixa muita coisa a desejar ... o aluno às vezes na escola se sente mais um ... não é ... então ... se o professor particular mantiver ... né ... assim ... profissionalmente falando ... um bom nível .. do que quer que ele esteja ensinando .. por dentro da matéria que ele esteja ensinando e mantiver também esse bom relacionamento com os alunos ... a história da empatia que eu falei ...

P: uhum...

...talvez não fique tão pra trás ... pode ficar pra trás assim ... “poxa ... tem tal ferramenta agora que tá todo mundo usando” ... eh ... teve uma ferramenta que me falaram outro dia ... não lembro o que foi ... que eu fiquei envergonhada que eu não conhecia ainda ...

P: mas em relação à troca de experiências

...a relação da troca de experiências...

P: com outro profissional...

sim ... mas a aula particular é tão única .. é tão *one-to-one* ... é você e o aluno ... que é uma maneira de socialização ... então se você

P: mas em relação a técnicas e coisas ...

mas aí é que tá ... existem inúmeras técnicas assim pra você tá desenvolvendo com um aluno particular? em termos de interação eu acho que são poucas ... existe sim ... por exemplo ... a maneira de você ensinar um *listening* melhor ... a maneira de você ensinar pronúncia melhor ... então isso se um professor não estiver atento ... ele fica pra trás ... né ... eu vejo muito assim ... muito material ... ou acabo achando sites ... eles vendem livros digitais ... já comprei alguns e você realmente vê que cê não tá fazendo muita coisa errada ... só que o que tá lá nesses livros é muito pra sala de aula ... com grupo

P: uhum

eu me sinto muito assim pra trás porque eu não tenho como interagir com outros professores que deem aula particular TAMbém porque se eu tivesse contato com outros professores de aula particular ... quem sabe até criar um grupo ... né ... assim ... que esporadicamente pudesse se encontrar num café pra tá conversando ... trocando ideia ... então ... se existisse um meio ... se pudéssemos criar um meio de professores particulares interagissem esporadicamente ... acho que seria bom ... agora eu vejo a aula particular como um momento de muita socialização ... então o professor tem que ser um bom agente social pra saber o que é que tá acontecendo ali ... pra saber como se colocar e/e ...o que eu leio de material da aula particular é “a aula particular pod ser ... cha::ta” ... porque não tem muito ...

P: tem essa licença ... né ...

é... mas realmente o cuidado do professor tá sempre se questiona::ndo ... como ensinar leitura ... como ensinar ... por exemplo ... eh ... redação ... né.... o *writing* ...

P: se questionando e vai encontrar essa resposta onde a partir do momento que ele não tem o par profissional ... você diz ... tendo acesso a livros ... procurando na internet...

na internet .. eu acho que a internet tá muito rica de material ... e já me deparei com livros digitais praticamente gratuitos ... muito baratos ... muito acessíveis que você pode tá ... sim ... melhorando e vendo “ah ... não tô fazendo tanta coisa errada ... não” ...

P: entendi ... eh ... como professor particular você acha que a distância entre o que você elabora ... planeja ... e o que você REalmente consegue fazer durante a aula é grande ou pequena? e porque?

umm... depende ... eu tenho alunos que:: que me fazem pensar que tudo o que eu preparei não valeu a pe:na ... assim não/não condiz com o que eu tinha em mente que era realidade ... mas ... tem outros alunos que né...então eu acho que é muito ... tudo depe::nde ... a aula num é ... aula é relação humana ... é um momento de socialização ... então não tem resposta assim ... num é/num é matemática ... não é lógico ... então ... por isso que a gente tem que tá sempre analisando ... “puxa deu certo ... não deu certo” ...

P: e dar certo seria o quê? seria o que você planejou você conseguir fazer ... efetuar?
dar certo é ...

P: sem maiores empecilhos ...

exatamente

P: a coisa fluir

aquela atividade ou aquelas atividades ... eh ... são acessíveis ao aluno ... condizem com o nível do aluno e... o aluno conseguiu produzir alguma coisa ... ele sai da aula satisfeito porque ele aprendeu...sei lá ... oito palavras novas ... aprendeu uma estrutura gramatical no:va .. tá/tá com confiança que tá/que entendeu aquilo ... e a aula/ e a aula que não dá certo é exatamente isso ... você fala “putz porque que eu gastei uma hora fazendo isso se ele não conseguiu? aprendeu essas palavras ... saiu daqui ainda... com dú::vida ... né ... e não tá ... e tive que usar português ... por exemplo ... eu achava que naquele momento eu poderia já tá usando inglês mas acabei tendo que explicar

P: certo

em português ... então ... foi meu frustrante ... digamos assim ... então essa aula não deu certo ... daí:: a vantagem da aula particular ... você pode daí reformular na aula seguinte porque você não tem um programa pré-estabelecido ... uma/um determinado tempo ... um determinado período ... né ... pra ser executado ... então você tenta reformular na aula seguinte

P: certo...entendi ... a mesma pergunta...Olga agora só que tendo em mente o professor de escola ... você planejou sua aula...certo? entrou na aula pra dar uma aula ali de uma hora e quinze e o que você conseguiu realmente fazer daquele planejamento ... essa distância entre o que você planejou e o que você conseguiu fazer dentro de uma escola de idiomas normalmente é maior ou menor que numa escola particular ... [[numa aula particular ... desculpa

[[eu acho que é menor ...é menor ...

P: a distância é menor? você consegue cumprir

é ... pelo menos ... eu não sei já faz um tempo que eu tô fora de sala de aula ... né ... da escola ... não sei ... se/se realmente eu vou estar certa aqui mas porque você tem ali um cronograma ... você meio que acaba ... dando aquilo porque aquilo tem que ser dado ... então ...

P: planejou e faz ...

planejou faz ... então ... e o número de alunos ... quinze ... vinte ... como é que você vai realmente saber se os quinze vinte realmente ... né ... a:prenderam ... pegaram aquilo? ... às vezes é meio complicado ... na aula do *one-to-one* você conse::gue ... mais claramente perceber

P: mas quando você diz que o espaço / a distância é menor entre o que você planejou e o que você fez ... é porque não vai abrir muito espaço no gru:po ... pra grandes divagaçõ::es ...[[nem tirar as dúvidas de todo mundo [[exatamente

P: vai tentar planejar e fazer

é ... então ... o que eu planejei ... eu dei ... se os alunos aprenderam bem ... [[aí eu não sei

P: [[aí são outras histórias ... certo ... certo...

é isso ...

P: então entre o planejamento e a execução essa distância é menor

e porque também eu não tenho muito espaço ... se eu planejei ... mesmo que eu tenha cartas ... né ... debaixo da manga ... é aquilo que eu tenho que dar ... não tem muita coisa ... não tem pra onde correr ... na aula particular eu posso ... se eu planejei aquilo mas o aluno veio com uma história cavernosa e eu tenho que mudar o ritmo da aula ... o conteúdo da aula ... eu posso

P: certo e acaba essa distância então sendo maior e você se permite não cumprir todo o seu planejamento

ãhã

P: ...porque a aula particular já contempla isso

exatamente

P: você já tá contando com isso

é ... é ...

P: que pode ter essa mudança ... né ... na hora da execução ... vamo dizer assim

...exatamente ... já aconteceu muitas vezes na aula particular de eu ter uma aula planejada mas diante do que o aluno me apresenta em lição de casa que eu achei que ele tava entendendo mas depois de uma correção eu vi que o conteúdo anterior ... né ... porque era o início da aula ... era apenas um aquecimento ... o conteúdo não foi absorvido ... eu falei “não ... péra aí ... num faz sentido eu dar continuidade nessa nova lição se o aluno eu achava ... eu me enganei que ele tivesse compreendido a aula anterior ... mas não” ... então ... corro rapidamente na internet ... acho um exercício *onli::ne* ... tiro uma fotocópia de uma/ de um exercício da gramática ... ou faço outro exercício de/de *drilling* ... né ... então o que aparecer na hora... que eu vir ... que eu detectar ... eu tenho a liberdade de executar ... na escola ... não ... eu planejei aquilo ... infelizmente vai ter que ser aquilo

P: e caso você detecte algum grande problema isso vai ficar pra aula que vem ... por exemplo ... no máximo você replaneja a aula que vem ... mas essa de agora não dá

essa de agora ... não

P: .. pra ter essa ...certo ... certo ... entendi ... a última ... como professor particular ... de que modo você reage às mudanças que precisam ser efetuadas por você dentro do seu plano de aula? o que isso pode acarretar? quando você faz essas mudanças no que você planejou numa aula particular ... que [[consequências

[[possam acarretar? enquanto professor particular?

P: uhum

olha ... eu/eu tenho um feedback muito positivo dos meus alunos ... assim ... eu vejo ... eu os vejo mais felizes mais satisfeitos quando eles vêm que ... eu tinha uma aula a ser dada ... mas diante do que eles me apresentaram que não foi satisfatório ... eu refiz ... eu mudei ... né ... eu remanejei a aula ... então eles vêm em mim como uma pessoa esforçada

P: [[pra atendê-los

[[esforçada ... exatamente ... pra atendê-los e pra assim ... meu objetivo principal não é acabar o livro ... é

P: o aprendizado

... fazer com eles aprendam ... né ... mais aí também cabe a mim no final dessa aula falar assim “ó ... você não aprendeu isso porque? ... fez lição? ... né ... tá estudando em casa? ... então assim ... tem toda uma/uma história de eu não colocar a responsabilidade só sobre mim ... mas também sobre o aluno ... a mudança ... o aluno gosta ... por exemplo ... eh ... eu iria iniciar uma aula com a correção de um exercício de casa ... o aluno não fez ... eu seria irresponsável em iniciar uma lição nova sem saber se o aluno entendeu ou não ... então eu mostro pro aluno assim “olha ... a gente gastou meia hora dessa preciosa aula com a correção de exercício que você deveria ter feito em casa ...cê não fez” ... né ... então ... o aluno percebeu que eu mudei a aula ... eu mudei o te::mpo de ensina::r tal assu::nto ... tal atividade por causa dele ... e ele/ele acaba ficando satisfeito e acaba se sentindo responsável também pelo aprendizado dele ...então eu vejo a mudança como/como meu grande aliado ... não vejo como algo ruim

P: isso ... considerando o âmbito da escola de idiomas ago::ra ...de que modo você reagia quando precisava alterar o seu planejamento e o que isso costumava acarretar?

você diz na a:ula?

P: isso...no seu próprio planejamento ... você tinha um planejamento de aula e precisava realizar mudanças algumas vezes deve ter acontecido isso no período que você trabalhava na escola ... e aí eu te pergunto ... que tipo de consequências isso costumava ter quando você precisava realizar essas mudanças no seu planejamento? tô tentando imaginar assim algum exemplo da/dos momentos em que eu ensinava em escola

P: tipo leitura de livro que era passada pra tal dia e naquele dia você planejava trabalhar com isso e a maioria da turma vem dizendo que não leu ... ou

certo...

P: alguma coisa assim ... né ... tô só pensando junto

certo ... o exemplo do livro ... muito bom ... eh ... isso acontecia sempre e esse ... acho que esse meu lado da empatia até atrapalhava um pouco ... porque eu acabava dando uma chance a mais ... eu via esses momentos como algo meio estressante porque depois você acaba ...eh ... fazendo com que as coisas se acumulem ... né ...

P: e você mesmo vai correr atrás do prejuízo depois

exatamente ... então eu acho meio estressante principalmente quando você tem mais alunos ... né ... e aquela minha história de tentar passar também a responsabilidade pro aluno já não dava muito porque você vai dividir com quinze ... vinte ... é meio complicado ... né ... assim ... a maioria leu? a maioria não leu? ... e os que leram vão ser penalizados pelos ... né ... pelos que não leram? ... eh ... era meio complicado mudar ... qualquer coisa mudar numa escola de línguas eu acho mais complica:do do que/do que numa aula particular ... eu acho estressante ... achava estressante

P: as satisfações que você tem que dar ... eh ... como profissional ... eram satisfações pra quem ... pra que instâncias ... ou ... acabava pesando mais pra você que ía ter apertar o programa da aula seguinte ... ou isso ía pra instâncias maiores e ...

não...isso acontecia mais quando uma turma não tinha um bom rendimento ... já aconteceu ... eu lembro agora de uma turma muito/muito eu vou dizer a palavra fraca ... porque

P: uhum

me foge a palavra / uma outra palavra melhor ... uma turma que tava no estágio básico ... e era muito relutante pra usar inglês em sala ... era o segundo estágio deles mas pra mim era como se eles fossem iniciantes zero

P: certo

então ... e assim ... era noventa por cento da turma assim ... né ... então ...foi mu:ito estressante ... eh ... eu me vi com o programa extremamente atrasado diante ... quando eu me comparava com os outros professores com o mesmo estágio ... e ... e eu tinha si::m que dar uma satisfação porque vinham me perguntar porque que você tá aí ainda na lição dois enquanto todo mundo já tá terminando a três ... né ... então ... não sei até que ponto acreditavam em mim ... na minha competência ... na minha responsabilidade ... né ... quando eu dizia que a turma ... num era boa ... a turma tava pra trás ... a turma precisava de muita prática ... eu não sei até que ponto acreditavam em mim ... né ... porque eu ainda continuava me vendo pressionada ... e não tinha um suporte .. assim ... fora o que eles ofereciam ... que era monitoria .. mas você não vai oferecer monitoria pra noventa por cento da turma ... aí vão achar que voCÊ é responsável por noventa por cento da turma ... né ... dois ... três ... tal ... né ... então eu tinha que reportar sim essa dificuldade de/de ritmo que eles tinham pra/prá coordenação ... né ... e/e foi/foi/foi difícil ... eu realmente me vi assim sem saber muito o que fazer ... né ... a pressão existe porque você tem que terminar ... você tem que cumprir o programa ... né ...

P: certo ... só pra terminar ... eu queria retomar aqui na cinco quando eu perguntei sobre as normas ... não ficou muito claro pra mim ... eh ... no âmbito da escola ... ah ... da escola ... existem as normas ... certo? ... eu não entendi muito bem quando você falou se você acha que tem ou tinha no caso que você não trabalha mais na escola ... eh ... tinha espaço pra reformulação dessas normas dentro da escola que você trabalhava ... pouco espaço ... muito espaço ... como você se sentia?

ah eu acho que pouco ... muito pouco espaço pra reformulação das normas....eh ...talvez eu esteja enganada ... mas ... eh ... eu cheguei um momento que eu nem questionava mais ... quando eu percebi que deveria ser aquilo que era imposto ...né....como eu disse da minha personalidade de às vezes questionar ...

P: certo

e não ter assim ...

P: respaldo...

eu me vi na situação de “não ... não vale a pena” ... então era simplesmente aceitar ... eu acho que pelo menos a escola onde eu trabalhei havia muito pouco espaço ... de uns tempos pra cá ... diferentemente de anos atrás onde cada um tinha sua voz ... né ... hoje não mais

APÊNDICE H - Transcrição da Professora Alice

P: Alice, como você vê o professor particular? como você vê esse profissional? pode ser falando em termos de *one-to-one* ou grupo?

P: uhum ... pode

certo ... eh ... a gente tem dois lados um lado positivo e um lado negativo do professor particular ... o positivo principal seria a questão do/do conforto de ter uma pessoa ou um grupo que tá ali ... eh: ... disposto e que lhe procurou pra você eh ... prestar aquele serviço ... não é ... e o lado negativo eu acho que é o principal é a inconstância ... do grupo ... muitas vezes o grupo ... ou se for *one-to-one* é uma pessoa ocupa:da ... então ... assim ... tem muitos cancelame:ntos e às vezes a pessoa não tem tempo de se dedicar como deveria/como realmente deveria e às vezes até o fato de estar sozinho com o professor facilita com que ele diga “ah ... eu tô sozinho com ela ... então eu vou/eu vou deixar essa tarefa depois eu negocio e tal” ... essa coisa de negociar ... não é ... mas que acaba agravando mais

P: certo ... e o professor de escola de idiomas...como você ver ... qual o perfil do professor que trabalha numa instituição de línguas?

o professor de escola de idiomas ... é uma pessoa que tem um público ...eh ...que também teoricamente ... né ... é um público disposto ... porque foi o público que procurou ... mas ... ah ... por outro lado ... eu acho que é ... assim ... tem muitas características da escola de línguas que a gente encontra na escola regular também ... né ... então em termos de indisciplina ... eh ... essa questão do/do/da logística mesmo assim ... principalmente em termos de criança e/e adolescente ... né ... que depende dos pais pra fazer tudo ... os próprios pais muitas vezes ... eh ... eles incentivam ... pra não dizer FOR:çam ... né ... o aluno a fazer ... então ... eh ... esse tipo de público ... não é ... então o professor de escola de línguas ele tem que ter esse perfil de saber lidar com esse tipo de público ... né ... o que é na verdade um público diferente de/de/de uma escola regular

P: certo considerando sua vivência ... que características pessoais o professor particular deve ter pra desenvolver o seu trabalho de modo que o satisfaça e aos seus alunos também?

eu acho que uma das principais é a questão de organização ... não é ... tem que ser uma pessoa organizada ... tem que ser uma pessoa que se planeje com antecedência.. ah ... pra passar essa segurança pro aluno... eu particularmente eu tenho dificuldade com/com aluno particular ... eu acho que eu sou muito ... eh ...como é que eu digo ... muito aberta ... conivente com as coisas ... então ... um aluno chega “ah *teacher* ... hoje não deu” ... “ah *teacher* hoje eu vou faltar” ... eu acabo entendendo demais o aluno ...né ... e ele no final ... inconscientemente se sente confortável de tá fazendo isso ... né ... porque ... não sei ... eu acho que é característica de personalidade minha mesmo que a gente passa ... é/é difícil você/você dividir assim ... né ...o que é pessoal e o que é característica do profissional muitas vezes o pessoal interfere ... né ... então eu tenho muito essa característica de ser compreensiva demais e acabo prejudicando ... né

P: certo ...a mesma pergunta mas professor de escola de idiomas ... que características pessoais você acha que o professor de idiomas deve ter pra desenvolver o seu trabalho a contento?

eu acho que/que ... *apart from* ((ri)) ... além da competência linguística ... né ... logicamente ... eh ... a questão de saber lidar com o público ... saber lidar com grupo ... né ... que é um grupo que tá paga:ndo ... pagando CA:ro pra receber um serviço...

P: e isso é bem lembrado

Isso é bem lembra:do ... né ... a gente tá o tempo todo ali não só pelos alunos ... mas também pela própria empresa .. né ... a gente é cobrado nesse sentido então tem que ser um perfil de uma pessoa que realmente ... eh ... aceite esse tipo de coisa né ... então eh ... eu acho que é por aí ... organização também ... ah ...eu acho que o entusiasmo ... o entusiasmo eu acho que entra em qualquer uma ... seja ela *one-to-one* ... seja ela grupo ... *private group* ... ou então ... ah ... na escola de línguas

P: eh ... eu acho que você falou um pouco já dessa três ... mas ... ao seu ver ... o que compreende o trabalho do professor numa escola de idiomas? talvez de uma maneira mais ampla ... o trabalho consiste em ... dentro de uma escola de idiomas...você sobre atender às necessidades desse público maior

isso...

P: ...trabalhar em grupo...

... isso

P: ... e o que mais?

eu acho que basicamente atender essa expectativa ... né ... seja do aluno adulto ... ou do aluno adolescente ... criança atender às expectativas deles ... né ... em termos de/de aprendizado da língua ... pra isso ele vai se utilizar de n ferramentas ... né ... pra/prá chegar a isso ... mas basicamente a tarefa do professor seria essa de/de ... né ... de fazer com que o aluno ... eu não gosto dessa palavra encantar ... como a gente normalmente é cobrado de fazer ... né ... “encantar o cliente” ... “encantar o aluno” porque ... eh ... eu vejo muito essa questão de

encantar e muitas vezes na dura realidade da escola regular né ... a gente vê que esse encantamento muitas vezes lá na frente ele se torna prejudicial né ... em termos de conteúdo e do conhecimento de língua mesmo ... então ... eh ... eu acho que seria corresponder à expectativa ... qual é a expectativa de você entrar numa escola de língua? é você aprender a língua ... né ... então a tarefa do professor é ensinar a língua pra o aluno

P: certo ... com relação às outras demandas da escola ... porque isso também faz parte do trabalho do professor que está inserido numa escola de idiomas ... não é isso?

isso ... isso ... com certeza ... eh não é fácil não ... são tantas ((ri))

P: tantas coisas a pensar ... a considerar ...

eh ... a disponibilidade ... não é ... faz parte do trabalho do professor ... estar disponível pra empresa naqueles horários ... né ... e muitas vezes uns horários além daquilo né ... eh ... e acho que gira em torno disso ... tá disponível pra empresa ... acatar as ideias da empresa ... né ... vestir a camisa da empresa ... eu acho que cabe ... se você tá dentro daquela empresa ... você ... tá implícito que você concorda com aquilo que a empresa tá/tá te oferecendo enquanto profissional ... né ... eh ... eu sei que infelizmente a realidade não é bem essa ... mas assim ... na teoria é ... mas na realidade a gente concorda porque muitas vezes a gente é:: forçado a ... né ... porque se a gente pudesse mudar muita coisa a gente mudaria

P: quais seriam as facilidades na realização do trabalho do professor particular? o que é que tem de bom nessa vida de professor particular?

o que tem de bom eu acho que assim o principal é a questão do vínculo afetivo porque assim se eu for olhar pra trás todos os meus grupos particulares ou alunos particulares se tornaram pessoas muito queridas e eu acho que isso fica/fica muito forte porque cria realmente esse vínculo né ... não só da questão da dependência ... o aluno depende de você pra/praquele serviço e você depende dele pra o retorno do serviço ... né ... mas também assim... acaba ficando uma coisa muito:: eu não diria íntima porque é uma palavra meio ... mas eu acho que é isso mesmo... acaba ficando em termos mais de amizade ... né...do que profissão mesmo assim

P: uhum ... e as dificuldades desse professor particular ... quais seriam?

eh ... aí eu acho que as dificuldades já giram em torno disso ... como eu já falei nessa questão de ser compreensiva e tal...

P: a mesma intimidade pode [[causar um problema depois

[[é exatamente porque assim ... a partir do momento... a medida que você vai adquirindo essa intimidade você vai ficando muito à vontade né ... então assim

P: e as cobranças ficam mais difíceis

é... exatamente ... cobrar fica mais difícil ... é tipo brigar com pessoa da família ... né ... por exemplo ... é eu tentar ensinar inglês pro meu filho ... né ... “ah mãe ... não quero agora” ... “tá difícil ... eu quero brincar” ... “eu tô com sono” ... então assim ... você começa a perceber que o comportamento eh ... muda ... né ... de certa forma ... principalmente se for uma relação mais longa ... né ... eu tô me lembrando desse grupo específico que eu falei que era um grupo de/de fisioterapia ... acho que tinha ... a princípio tinha umas onze pessoas ... eu me lembro bem porque tive que comprar aquelas mesas de plástico nas carreiras ... comprei cinco mesas ... botei tudo na garagem ... assim... e a gente ficou/ficou uma diversão a princípio ... né ... aí ... ah ... depois a gente precisou se mudar pra um salão de festa de uma das alunas porque ela não tava podendo sair de casa ... era uma coisa assim e a gente ficou indo pra Manaíra ... mas assim ... era uma festa ... não é ... toda vez que [[a gente se encontrava...

P: [[uma reunião social

exatamente ... era uma festa ... então ... assim ... pra gente ((estala os dedos sinalizando uma aceleração)) entrar no *mood* de aula me::simo ... de aprendizado formal ... às vezes ficava difícil ... né ...

P: uhum ... e ... na sua opinião quais as facilidades que um professor inserido numa escola de idiomas tem pra realizar o seu trabalho? quais são os benefícios...

Facilidades ... eh ... dentro da escola tem a questão dos/dos instrumentos ... né ... não só de livros ... mas também acessos n acessos né que a gente possa ter por conta da instituição ...

P: você fala de materiais mesmo ...

...é materiais ... por exemplo ... sites ...né ... que muitas vezes a gente fica relutante em *subscribe* né ... porque? porque tem que pagar ... mas aí na escola você não precisa tem aquele site que você pode ir já tem o seu *password* e tal ... então fica mais fácil ... e:: ... a questão das tecnologias também ... né ... que facilitam bastante o trabalho

P: bastante ...eh e quais seriam os entraves ou as dificuldades desse professor que trabalha na escola de idiomas?

as dificuldades ... ah ...

P: os entraves ... as coisas ruins ... ou [[não tão positivas

[[eu acho que como toda/toda empresa privada ... né ... é a questão da cobrança ... de ver o profissional não como uma pessoa humana ... né ... mas como um produtor de serviço ... né ... um prestador de serviço ... então muitas vezes a gente se vê dessa forma ... né ... eu tive uma experiência há pouco tempo em que eu fui dar aula ... passei

mal dentro da sala de aula ... né ... e a coordenadora ... a preocupação dela “ai meu Deus vai atrasar o conteúdo” ... né ... “não se preocupe não ... vá pra sala que eu vou buscar uma água de coco pra você ... vá pra sala” ... então assim ... você se sente uma máquina ... né ... uma máquina de prestar serviço

P: de produzir resultados

de produzir resultados ... eu ... assim ... uma coisa que me incomoda é isso .. eu sou muito ... eh ... a favor dessa questão de humanizar mesmo a empresa ... sabe de ...

P: entendi existem normas para o professor particular ... na sua opinião? caso existam ... como você vê o espaço pra reformulação dessas normas na vida de um professor particular?

eu acho que deve existir ... deve existir ... da mesma forma que tem na/na escola privada “ó ... a gente tá prestando um serviço ... você está contratando um serviço então a norma é frequentar é cumprir o que o professor pede ... não é então assim eh ... se fazer até um contrato mesmo né ... na/na questão financeira” ... assim ... essas são as normas ... né ... mas ...

P: e você acha que tem espaço pra reformulação dessas normas?

acho que sim ... acho que sim ... eh ... tudo é negociável ... na questão do professor particular ... né ... a flexibilidade é muito maior

P: certo ... e de que forma você enxerga as normas dentro de uma escola de idiomas?

eu acho que são necessárias ... são necessárias ... né ... porque sem normas a gente não tem um roteiro ... um eixo ... a gente precisa desse eixo

P: e você acredita que o professor TE:nha espaço pra reformulação dessas normas? fala um pouco sobre a sua experiência pessoal ...

você diz dentro da escola de idiomas?

P: uhum ...

rapaz ... complicado ... eh ... eu acho que assim ... acontece muito eh ... a questão de muitas vezes você/você se deparar com as normas que estão ... sei lá...de repente... travando o seu trabalho ... né ... empatando de alguma forma e que poderia ser diferente e muitas vezes você não tem coragem de falar por conta de todo um contexto da empresa ... não é ... então assim ... é aí que entram os colegas ... né ... você vai se juntar ... comenta com um .. comenta com outro ... daqui a pouco isso vai criando mais força de chegar ao ponto de haver uma reivindicação oficial pra determinada norma ... eh ... oficial coletiva pra determinada norma ... né ... ah ...

P: mas no geral você acha que não tinha muito espaço pra reformular

não ... acho que não ... assim .. até porque eu sou muito coletiva nesse sentido ... né ...eu preciso do grupo ... eu não sou por exemplo de ... ah ... eu não era ... né .. acho que agora eu sou ... da última vez eu me lembrei agora ... eu fui reclamar da farda ... ninguém teve coragem de reclamar ... né ... eu estava altamente constrangida de usar aquela farda de palhaço ... com todo respeito aos palhaços porque eu AMO palhaço ... mas a farda cabia três Alices brigando e dançando hip hop dentro ... né ... então ... assim ... eu tava altamente constrangida com aquela farda ... me incomodou desde o início e...assim ... eu notei que os meus colegas não iam

P: não iam tomar nenhuma providência...

nã::o ... gente ... “ah não ... a gente amarra aqui atrás ... dá um jeito ... tem problema não” “eu digo e:: se eu for andar de ônibus desse jeito ... como é que fica?” né ... vou ficar um verdadeiro palhaço

P: quer dizer ... é não conceber o profissional fora dali ... [[como uma pessoa que anda ... que se movimenta ... que pega ônibus

de jeito nenhum ... e eu fui sozinha ... isoladamente ... não foi uma reivindicação coletiva ... foi uma reivindicação individual ... é tanto que não foi acatada depois ... né ... e aí eu fui reivindicar argumentei exatamente isso ... eu disse “olhe ... eu sou lá fora eu sou a propaganda da sua empresa ... você quer me ver desse jeito?” ... e aí eu abri meu macacão de palhaço com um metro de largura ... né ... e aí eu disse “como é que eu vou fazer propaganda da sua empresa desse jeito?”

P: ia ser risível

e aí meu diretor acato::u ... me agradeceu e disse “não se preocupe não ... nós vamos resolver e aí acabou que eu fui embora da empresa e ... devolvi a minha roupa de palhaço do jeito que ela veio

P: mas você não usou?

usei ... toda vez que eu ía trabalhar ... aí o que é que eu fazia ... eu deixava dobradinha ... quando chegava lá ... ía ao banheiro ... vestia ... e quando terminava a aula eu tirava ... ía com uma roupa por baixo ... né ... e pronto ... não saía da escola com aquela roupa

P: foi resolvido dessa forma

é ... então .. só pra concluir ... então assim normas existem e são essenciais mas assim muitas vezes você não tem força pra... na PRÁTICA quando você vê essas normas funcionando ...muitas vezes você não tem força pra chegar e dizer “ó isso aqui poderia tá mudado ... vamo mudar?”

P: você acha que o professor particular tem chances de observar e analisar o seu trabalho? de que forma?

tem ...com certeza ... com certeza no momento de planejar ... não é ... eu acho que assim ... o planejar ... você vê aquele grupo ... você vê aquele aluno ... né e assim ... você reflete ... “o que é que eu quero com aquilo ali ... o que é que eu vou fazer?” ... então vai seguindo os passos do planejamento e no final “eita ... deu certo” se o aluno sai satisfeito ... né ... você também tá satisfeito ... você cumpriu ... então eu acho que você tem como refletir

P: e com relação ao professor da escola de idiomas também ... você acha que ele tem chances de observar e analisar o seu trabalho

também ... tem ... com certeza ... eu acho que/que ... a todo momento ... toda aula ... ela é um laboratório e você tem como observar logicamente você por exemplo com doze turmas não tem tempo de parar e pensar “eita ... deixa eu ver porque que aquele grupo não deu certo? eh ... aquela aula que eu tava planejando não deu certo? vamos ver porque” ... eu não tenho tempo

P: então a questão numérica faria a diferença aí?

com certeza... com certeza ... eu vinha pensando exatamente nisso essa semana porque eu tô com ... sete grupos aqui no centro e tem mais quatro grupos no ensino médio ... então ... eu estou com ON:ze turmas ... né ... eu não tenho tempo de parar e pensar e refletir porque que determinada aula ... porque que determinada atividade não deu certo ... né ... infelizmente ... então vai levando no rolo ... acabou o semestre ... pronto

P: nesse sentido o professor de aula particular ... por mais que ele esteja cheio ... com os horários cheios ... as chances de ele partir pra uma reflexão ... uma avaliação do seu trabalho são maiores?

eu acho que se partir pra o lado de que ele fica com o horário cheio ... eh ... acaba se equiparando à escola de línguas ... né ... porque aí chega um ponto em que você só vai automaticamente preparando as aulas aproveitando o que já tem ... sem refletir muito bem a respeito daquele grupo especificamente se aquela atividade que você fez naquele primeiro grupo vai funcionar no segundo ... né ... se ainda é válida ... se tá adequada ... ah ... em termos de atualização ... então ...

P: entendi ... você acredita que a ausência de um par profissional pode comprometer o trabalho do professor particular? como?

Não eu acho que esse par profissional pode ser encontrado em várias ... em várias ... de várias maneiras ... né ... eu posso encontrar por exemplo um par profissional você diz pra discutir ... pra refletir ... eu posso encontrar um par profissional num colega ... num amigo que é colega também ... que é professor também ... comentar com ele ou pedir ajuda de alguma forma ... eu posso ... tem a internet ... não é ... então assim...

P: esses seriam os pares?

é...seriam os pares ... é o que eu acho sinceramente é que não fica tão diferente assim ... se a gente pensar no tempo que a gente tem pra refletir né ... não ficaria tão diferente do/do/da escola privada ... né ...

P: uhum ...

porque ... por exemplo ... na escola de línguas você tem mais chance de dizer “ah ... eu vou fazer isso .. aí ... eu fiz isso ... vamo ... ó ... se você quiser ... como é que eu faço? deu certo ... num deu certo” então você tem eh... até fazer *peer observation* ... coisa desse tipo ... você tem mais chance de fazer isso... já na escola priva::da... você fica meio que isolado ... né ...eu pelo menos tô passando por isso e ... assim ... tentando entrar em contato por e-mail com um colega pra saber se ele fez determinada atividade então ... assim ... isso fica muito distante ... né ...

P: certo então se a gente fosse revisar ... a gente tá falando de três coisas ... a gente tá falando de escola privada ... regular ... a gente tá falando de escola de idiomas ... e do professor particular certo

P: então você acha que esse diálogo de troca avaliativa dentro de uma escola de idiomas é mais fácil de acontecer?

eu acredito que sim

P: porque é mais próxima ... a relação é mais próxima do que na realidade numa escola privada exatamente

P: tá ... e quanto ao professor particular você acha que essa troca dele ... o par profissional dele pode ser encontrado em acessos a sites ... conversando com outros professores particulares também exatamente ... exatamente ... trocar ideias com outro/outra pessoa que passe por esse/esse tipo de experiência ou já passou ... né ...

P: como professor particular você acha que a distância entre o que você elabora e o que você realmente consegue colocar em prática na hora da aula é grande ou pequena e porque?

não normalmente eu/eu assim ... eu tive poucas experiências de dizer assim “ah ... poxa vida hoje eu não consegui cumprir”

P: como professor particular...

como professor particular ... mas normalmente se cumpria ... normalmente ... e foi exatamente na aula particular que eu aprendi a/a gerenciar melhor o meu tempo... foi interessante ... eu tive uma aluna mu::ito/muito boa por

sinal ... uma aluna já idosa e ela/ela era muito dedicada ... muito inteligente ... então ... assim ... eu ... realmente tentava fazer tudo assim com muito esmero ... sabe ... e cada slide que eu colocava era pensando nela ... o que é que ela vai achar desse slide como é que ela vai responder isso ... como é que ela vai produzir isso que eu tô pedindo ... então...assim eu acabei pensando quanto tempo eu vou levar pra fazer isso nesse slide e acabou que muitas vezes ... na aula dela ... por exemplo ... quando terminava o último slide faltava dois minutos pra terminar a aula entendeu ... então ... assim eu ficava muito feliz com isso porque eu via que o que eu tinha pensado em termos de tempo praquilo ali ... na execução era exatamente o que precisava ... foi aí que eu aprendi a dar uma melhorada no meu gerenciamento do tempo que é uma das minhas dificuldades ...

P: minha extensão era essa ... a mesma pergunta mas pra o professor de idiomas .. você acha que a distância entre o que o professor planeja e o que ele realmente consegue colocar em prática é pequena ou grande numa escola de idiomas? quais são as chances de elas serem maiores ou menores?

eh eu acho que na escola a gente tem mais chance de ter essa distância ... porque ... eh ... a gente tem ... por exemplo ... um curso semestral ... “ah ... eu me atrasei nessa aula ... mas não tem problema não ... na próxima eu vou *catch up* porque eu tenho ainda tantas aulas” ... né ... na escola ... na/no grupo particular:r ... você não sabe se você ainda vai ter tantas aulas ... então ... cada aula é única ... né ...

P: deixa ver se eu entendi ... pelo fato de vocês terem um planejamento semestral ... já sabendo de quantas aulas dispõem pra fechar tu::do ... isso pode dar uma certa respiração pra o professor no sentido de que ele não tá tão amarrado ao programa ... existe o programa ... existe um planejamento pra cada aula ... mas ... se você não cumprir ... não dá um desespero tão grande porque você ainda tem à sua frente um número X ... uma quantidade X de aulas ...

exatamente ... e/e ... no grupo particular ... ou *one-to-one* você tem aquela aula “eita ... eu não sei quantas aulas eu vou ter pra terminar o combinado?” ... né ... não tem esse planejamento...

P: mas o que/o que poderia eh ...levar ao aumento dessa distância entre o que você planejou e o que você executou numa escola de idiomas ... por exemplo?

eu acho que o perfil do grupo ... né ... porque ... por exemplo ... você pega um grupo de adolescentes ... como eu tenho um aqui ... que eles simplesmente não têm atitude ... não é ... então assim ... você perde mu::ito tempo perguntando ... hoje eu fui discutir com eles sobre eh a as formas de comunicar como eles se comunicam ... e aí eu coloquei *how to communicate with people* e eles ficaram olhando pra mim ... assim ... “*let’s try to communicate* ... vamo lá” ... então assim ... eu fiquei ... eu perdi uns dez minutos até chegar ... eu fiz um/*mind map* né ... coloquei *how to communicate* aí coloquei a primeira ... né ...que seria a mais óbvia ... que eles já sabem ... *cellphone* e daí a partir do *cellphone what else?* ... né ...depois de muita peleja muita tentativa ... foi saindo e-mail ... sms ... então assim ... mu:ito difícil uma coisa que eu poderia muito bem fazer em cinco minutos ... eu levei quinze

P: certo ... então ... o que pode aumentar essa distância é o perfil do grupo? [a resposta que eles dão

[é o perfil do grupo ... exatamente ... e às vezes acontece eu devo confessar também ...que muitas vezes eu não me planejava direito ... né ... e por conta disso você acaba se atrasando

P: se perdendo.....

é se perdendo

P: certo ... no ambiente da aula particular ... quais seriam os elementos que podem aumentar essa distância na aula ... na aula particular você/você realmente fica amarrado ..vamo dizer assim ... nesse planejamento ... você tem que cumprir aquilo ali que foi combinado pra hoje ... né ... então ... o que foi que você planejou pra hoje ... eu tenho que ver a página tal e tal ... então você precisa cumprir aquilo ali ... é diferente da escola de línguas em que a gente tem essa flexibilidade

P: tá ... então você tá me dizendo que a flexibilidade numa aula particular é menor do que na escola de idiomas? eu acho ... eu acho

P: eh...como professor particular ... de que modo você reage às mudanças que precisam ser efetuadas por você dentro do seu próprio plano de aula e o que isso pode acarretar? como você se sente diante dessas mudanças que você vê que precisa fazer na hora da aula já ... e o que isso pode acarretar pra você?

você diz no momento da aula?

P: é

normalmente eu lido bem mas a questão assim ... de/de improvisado ... às vezes uma coisa que não funcionou ... por exemplo ... ah ... o computador deu bronca ... vamo partir pra outra coisa e eu acho que isso veio muito da escola privada ... né ... assim ... muitas vezes você tinha que sair do/*script* e “eita e agora ... vou fazer o quê?” não é ... então ... criar ... criar criar ... e aí forçou muito hoje sinceramente eu me sinto confortável quando alguma coisa não dá certo .. eu ...assim ... *out of the blue* já venho com outra coisa ... não é ... eu tenho ... graças a Deus eu criei essa facilidade ... então ... assim ... eu não me frustro muito

P: com relação ao âmbito da escola de idiomas ... de que modo você reagia quando precisava alterar o seu planejamento e o que isso costumava acarretar pro seu trabalho ... dentro da escola?

como eu reagia? Dependendo do que for ... por exemplo ... se fosse uma coisa recorrente...ah ... o computador não tá funcionando ... então ... geralmente ... né ... você fica “ah ...pôxa vida ... já reclamei ... já reivindiquei pra melhorar tal” ... então assim ... eh ... é irritante ... essas coisas ... mas assim uma coisa esporá:dica que saiu do planejamento ... saiu da rota... geralmente eu conseguia contornar ... acho que até por conta dessa/dessa ... como eu lhe falei ... dessa questão de “ah ... a gente tem um plano de curso ... ah eu não consegui fazer essa parte hoje porque deu uma bronca no computador então não tem nada não eu faço esse *listening* na próxima né ... então ... eu não ficava estressada por isso

P: e nem acarretava maiores problemas em termos de cronograma ou de cobranças pra vocês por exemplo deixar um *listening* de um dia pro outro ... uma atividade de leitura de um livro que a turma não respondeu como você queria ... nem todo mundo tinha lido o livro ... vamos supor

é...houve uma época em que a gente ... na escola de línguas ... né ...a gente ficava mais... ah... mais independente nesse sentido ... né ... até chegar o ponto em que começou-se a dizer “não ... ó ... você vai ter que fazer isso .. você vai ter que fazer essa leitura em TAL aula ... você vai ter que fazer isso em TAL estágio ... então a gente ficou muito mais amarrado nesse sentido né e ... às vezes ... realmente ... às vezes dava uma sufocadinha... se por um lado ajudava porque você sabia exatamente o que é que você tinha que fazer ... né...por outro lado você se sentia muito amarrada mesmo ... eu acho que isso limitava ...

P: e isso podia acarretar algum problema pra você

...isso ... isso...

...em termos de cronograma ... de cobrança

exatamente ... exatamente ... porque ... porque que não fez o *reading* hoje nessa turma? tinha que fazer ... né ...tinha que fazer independente de ter três alunos que faltaram ... independente de você ter ficado doente...você não tá se sentindo bem ... sei lá ... ou você precisava revisar alguma coisa que tava vendo antes ... então essa amarração muitas vezes ela atrapalhava um pouquinho também

ANEXO 1 -- Quadro de Normas de Transcrição*

Categorias	Sinais	Exemplos
1. Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: Alice ...como você vê professor particular?
2. Qualquer pausa ou hesitação	...	A: certo ... eh ...
3. Ênfase	Maiúsculas	A: eles incentivam ... pra não dizer FORçam ...
4. Alongamento de vogal ou consoantes (como r ou s)	: ou :: (se for muito longo)	A: que é um grupo que tá paga::ndo ... pagando CA:ro
5. Interrogação	?	P: e isso é bom?
6. Comentário da transcritora	(())	A: ((estala os dedos sinalizando uma aceleração))
7. Discurso reportado	“ ”	O: “poxa ... tem tal ferramenta agora que tá todo mundo usando”
8. Simultaneidade de vozes	[[e ainda sublinham-se as duas falas sobrepostas	P: de uma escola de idiomas engloba...[[<u>envolve</u> ... G: [[<u>o geral</u> ...
9. Ortografia		Uhum, num, cê, tá, vamo O: então não tem resposta assim ... num é/num é matemática
10. Trecho suprimido	/.../	
11. Repetições	própria letra ou palavra	M: a partir do/do ... perfil do aluno dele G: assim ... co/conhecer mais aqueles que fazem tarefa de casa

Outras observações:

palavras em língua estrangeira em itálico;

todo os números escritos por extenso;

erros de concordância são mantidos, sem correção;

colaboradoras identificadas pelas iniciais G, M, O e A;

né e não é entendidos como perguntas e, portanto, sem a interrogação.

*Adaptado de Marcuschi (1986, p.10-13) e Dionísio (2002 *apud* MEDRADO 2008, p.283)

ANEXO 2 – Certidão do Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Um gênero profissional educacional na berlinda: as mudanças na representação do trabalho do professor registradas em textos de alunos e professores de aulas particulares e de escolas de idiomas		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 4	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Patrícia de Albuquerque Ricardo da Silva			
6. CPF: 024.620.404-47	7. Endereço (Rua, n.º): AGENTE FISCAL PAULO DE ASSIS JARDIM OCEANIA 703 JOAO PESSOA PARAIBA 58037535		
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (83) 3246-5919	10. Outro Telefone:	11. Email: piacultura@gmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>10</u> / <u>04</u> / <u>2013</u>		<u>Patrícia de Albuquerque R. da Silva</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal da Paraíba	14. CNPJ:	15. Unidade/Órgão: Centro de Ciência da Saúde	
16. Telefone: (83) 1316-7791	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Regina Ed. Mendes Pereira</u>		CPF: <u>352 259 984 - 53</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística</u>			
Data: ____ / ____ / ____		<u>Regina Ed. H. Pereira</u> Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		<u>Regina Ed. Mendes Pereira</u> Coordenadora do Proling	