

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

LIANE VELLOSO LEITÃO



**AS REPRESENTAÇÕES DOS SABERES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
CURSOS LIVRES: UMA LEITURA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

**JOÃO PESSOA, PB
2015**

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

LIANE VELLOSO LEITÃO

**AS REPRESENTAÇÕES DOS SABERES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
CURSOS LIVRES: UMA LEITURA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de pós-graduação em Linguística, em nível de Mestrado. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

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

**JOÃO PESSOA, PB
2015**

L533r Leitão, Liane Velloso.

As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva / Liane Velloso Leitão.- João Pessoa, 2015.

165f. : il.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

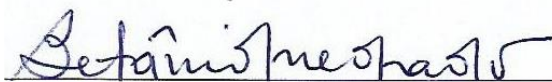
LIANE VELLOSO LEITÃO

AS REPRESENTAÇÕES DOS SABERES DE
PROFESSORES DE INGLÊS EM CURSOS LIVRES:
UMA LEITURA INTERACIONISTA
SOCIODISCURSIVA

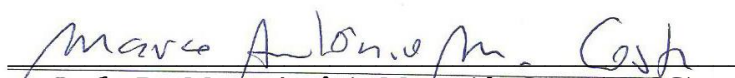
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 09/02/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora



Profa. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Membro



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
Membro

Dedico este trabalho aos meus grandes incentivadores: minha mãe Ivani e meu pai João Alberto.

AGRADECIMENTOS

Este momento de agradecimento é a mais emocional das etapas desta jornada. É deixar que as lágrimas brotem cada vez mais intensamente a cada lembrança de pessoas importantes nesta caminhada em busca de saberes.

Agradecer primeiramente a Deus por ter me guiado nesse caminho, me iluminando e me inspirando a cada página escrita.

Aos meus amados, queridos e “super hiper mega” pais, João Alberto e Ivani, que compartilharam todas as alegrias, as ansiedades, as quedas, as aflições e a vitória nessa trajetória de mestranda. Sem as suas palavras de incentivo e o brilho nos olhos nada disso teria o valor que tem. Mãe, obrigada por ter deixado por mais de um ano trocar sua decoração da mesa de jantar por livros, livros e mais livros. Mas valeu a pena, não? Pai, obrigada por todos os lanches feito com amor. Pai e mãe, obrigada pelos beijos e pelos abraços nas horas que mais precisei. Essa vitória é nossa. Somos o que sempre buscamos ser: uma família unida.

Quando penso em família, me lembro da minha nova família construída em um piscar de olhos, em um processo de afinidade e respeito: a família UFPB. Foi assim com Thiago Magno de Carvalho Costa, Emny Nicole de Souza, Luana Francisleyde Farias, Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo, José Wellisten Souza e Francisco Vyeira. Todos tornaram cada dia das aulas do mestrado um momento feliz, animado e singular. Sem vocês meu mestrado não seria tão bonito como foi.

Falando em amigos, duas pessoas importantes apareceram como um raio de luz e conquistaram o meu coração: Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo e Rosycléa Dantas. Meninas de ouro que tanto me ajudaram ao longo desses dois anos. Somos mais do que parceiras de sala de aula, de estudos, de artigos e de congressos: somos parceiras de vida.

Na família UFPB, um grupo se tornou fundamental nesse processo de crescimento: o GELIT. Obrigada a todos os meus colegas e amigos que aceitaram o meu chido carioca desde o primeiro momento. Ser uma estranha no ninho não é fácil, mas vocês me adotaram de um modo que eu só posso levantar e bater palmas a todos. Meus agradecimentos especiais para Fábio Pessoa, Rivadávia Porto, Tatiana Fernandes Santana, Francineide Moraes e as colegas/amigas do Team Vygotsky: Renata, Maíra, Francieli e novamente, Gerthrudes e Rosycléa.

Nessa família GELIT e UFPB, duas professoras se tornaram meus modelos do que é ser professor: professora Regina Celi Mendes Pereira e professora Carla Reichmann. Compartilhar as suas aulas, as reuniões e as viagens para congressos foi uma experiência única na minha vida. Olhar como vocês lidam com todas as realidades da nossa profissão me fez compreender quem eu quero ser enquanto profissional. Obrigada pela leitura cuidadosa desta pesquisa, pelos questionamentos na qualificação, pelos ensinamentos nesses anos. Vocês não são professoras dez. São professoras qualitativas!!! Obrigada mais uma vez pela contribuição nesse meu amadurecimento.

Agradeço também ao professor Marco Antônio Margarido Costa, da Universidade Federal de Campina Grande, que com um grande sorriso no rosto recebeu a minha dissertação para a

qualificação e que esteve presente na banca de defesa. Sua leitura pontual e crítica contribuíram para esse resultado final.

Por falar em professor qualitativo, preciso reverenciar o professor que me encaminhou para o que hoje estamos concluindo: Professor José Ribamar de Castro. Sem suas palavras de incentivo não teria chegado aonde cheguei. Nem teria começado. Por isso, tenho uma dívida de gratidão eterna com o senhor.

Continuando com a família UFPB. Não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que participaram indiretamente desse processo: o secretário do PROLING Ronil Ferraro, os funcionários da livraria na universidade, Junior e José Maria e os funcionários da loja de reprodução gráfica, Fagner e Luan. Sem a ajuda de vocês a trajetória seria muito mais difícil.

Família a gente escolhe mas também ganha. Sendo assim, posso dizer que sou uma pessoa com muita sorte nessa vida, pois ganhei uma outra família aqui na Paraíba. Obrigada Maria Helena Correia Lima e Paulo Vinicius Correia Lima por sempre terem me mostrado as coisas boas e preciosas da vida e me adotarem em seu círculo familiar.

Não poderia deixar de agradecer as minhas tias que em momentos diferentes fizeram parte do que hoje sou. Tia Eliana e tia Iara que com toda alegria e garra típicas da Bahia trocaram figurinhas comigo sobre o trabalho docente: aqui está o produto daquilo que vocês conheciam por meio das nossas conversas pelo telefone. E minha doce amada tia Conceição que há muito nos deixou mas que sempre esteve, está e estará na minha vida. Muitos anos se passaram da sua despedida, mas a sua presença é constante e reconfortante. Sei que está feliz por essa nossa conquista e saiba que todos os dias que cuidou de mim estão guardados no meu coração.

Agradeço imensamente aos três professores-colaboradores desta pesquisa, Isabela, Stella e David, que prontamente aceitaram o meu convite para expor o seu trabalho. Sem vocês nenhuma página teria o valor que tem hoje. Obrigada.

Para finalizar, a minha orientadora que não apenas me orientou no mestrado, mas me orientou e orienta na minha prática docente e no meu ser professora. Aprendi com ela, depois de um processo doloroso de desconstrução, que o que fazemos não é dom. Aprendi a valorizar aspectos do trabalho docente que antes não compreendia. Enfim, aprendi a ser um ser humano melhor. Professora Betania Passos Medrado: não há palavras que definam ou representem como o seu fazer e dizer me constituem hoje. Seu brilho no olhar ao falar do trabalho docente penetra em todos que compartilham a sua sala de aula. Aula, não. Show! E com todos os efeitos visuais possíveis. Obrigada por ter me acolhido de forma tão profissional e ao mesmo tempo tão humana todos esses dias de crescimento. Serei eternamente grata. Não sou sua aluna apenas, sou uma grande admiradora da professora, pesquisadora e ser humano que a senhora é.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar os saberes docentes evidenciados nos textos/discursos produzidos por três professores de Inglês de cursos livres de idiomas, na cidade de João Pessoa, Paraíba, tendo em vista a não obrigatoriedade da formação inicial específica para atuar nesse contexto. Este estudo encontra sua fundamentação teórica nas propostas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006, 2008), cuja tese central confere à linguagem papel fundamental de mediadora entre as ações individuais e as atividades coletivas que promovem o desenvolvimento e o funcionamento humano, contestando desse modo, a divisão das Ciências Humanas/Sociais e localizando-a como uma corrente da Ciência do Humano. Assim, propomos analisar as representações desses professores, relacionando-as com os mundos representados de Habermas (2010), os elementos constitutivos do trabalho (AMIGUES, 2004) e os saberes docentes citados por Tardif (2013). A partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativista, apropriamo-nos de dois instrumentos metodológicos para a geração dos dados: o questionário e as entrevistas pré e pós-tarefa. Para a análise de tais dados tomamos por base a noção de arquitetura textual (MACHADO e BRONCKART, 2009) e três das suas categorias: os conteúdos temáticos, modalizações e índices de pessoa. Os resultados indicam que as (re)configurações do agir desses professores e as (re)normatizações, sobretudo das prescrições metodológicas, foram influenciadas, principalmente, pelos saberes pessoais, saberes provenientes da experiência de trabalho e da formação para o magistério. Essas evidências foram identificadas por meio da presença mais recorrente das modalizações deônticas e pragmáticas ao longo dos textos/discursos dos professores-participantes. Sendo assim, pudemos constatar que representações do coletivo e do individual que se fazem presentes nos textos dos professores estão relacionados, sobretudo, às referências à formação acadêmica e à natureza metodológica dos cursos de idiomas. O descompasso existente entre universidade e mercado de trabalho é outro ponto que identificamos como fator de influência na (trans)formação dos saberes docentes, em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Professores de Inglês. Interacionismo Sociodiscursivo. Saberes e formação docentes. Representações.

ABSTRACT

This research aimed to identify the teacher knowledge evidenced in the texts/discourses produced by three English teachers from language courses in the city of João Pessoa, Paraíba, given the lack of mandatory specific initial training to act in this context. This study finds its theoretical support in the proposals of the Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), whose central thesis considers language as having the key role for the mediation between individual actions and collective activities that promote the human development and functioning, challenging thereby the division of Human/Social Sciences and defining it as a chain of the Human Science. Therefore, an interaction of man, language and worlds is proposed, based on the notions of represented worlds by Habermas (2010), the constitutive elements of work (AMIGUES, 2004) and teacher knowledge presented by Tardif (2013). The collection and provision of data of this qualitative and interpretative research were carried out through two methodological tools – a questionnaire and a set of pre-task and post-task interviews. The data analysis was performed with the used of the textual architecture (MACHADO and BRONCKART, 2009) and three of its categories: the thematic content, modalizations and person rates. The results indicate the (re)configuration of the teachers' practices and the (re)normatization, especially the methodological requirements, were influenced mainly by personal knowledge, knowledge coming from their working experience and formal training. These evidences were identified by the most reoccurring presence of deontic and pragmatic markers throughout texts/discourses of the participating teachers. In this manner, we find that the collective and individual representations that are presented in the teachers' texts are mainly related to academic formation and the methodological nature of the language schools. The mismatch between university and labor market is another issue that we identified as a factor that influences the (trans)formation of teacher knowledge into an ongoing process of professional development.

Keywords: English teachers; Socio-discursive Interactionism; Teacher training and knowledge; Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1– O triângulo que representa o trabalho do professor (MACHADO, 2007, p.92).....	31
Figura 2 – O folhado textual (Adaptado de BRONCKART, 2012 [1999]).....	35
Figura 3 – A arquitetura textual e as categorias de análise da pesquisa (Adaptado de MACHADO e BRONCKART, 2009)	35
Figura 4 – Tipos de discurso (Adaptado de BRONCKART, 2012 [1999])	36
Figura 5 – O reconhecimento a partir do gênero profissional (Adaptado de CLOT, 2010).....	42
Figura 6 – Os saberes, os mundos representados e as pretensões	50
Figura 7 – O caminho da pesquisa	55
Figura 8 – O esquema da coleta e geração dos dados da pesquisa.....	66
Figura 9 – Iceberg representativo do real da atividade	70

QUADROS

Quadro 1 – Quadro das modalizações e dos mundos representados (adaptado PÉREZ, 2014)	38
Quadro 2 – Os saberes docentes (TARDIF, 2013, p.63)	51
Quadro 3 – Perfil dos professores-colaboradores da pesquisa.....	62
Quadro 4 – Duração das entrevistas com os professores-colaboradores da pesquisa.....	74
Quadro 5 – A relação entre os mundos representados e os saberes docentes nas representações dos professores-colaboradores	145
Quadro 6 – Os índices de pessoa nas representações dos professores- colaboradores	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A LINGUÍSTICA APLICADA E O ISD	21
1.1 <i>O homem, sua linguagem e seus mundos: por uma perspectiva interacionista sociodiscursiva</i>	23
1.2 <i>O ISD e as pesquisas sobre o trabalho docente</i>	27
1.2.1 Por uma compreensão do trabalho docente.....	29
1.2.2.1 O trabalho do professor: ação e atividade.....	32
2. ENTRE SABERES E MUNDOS: O LUGAR DO TRABALHO DOCENTE	39
2.1 <i>Reconhecendo o professor: do gênero profissional aos elementos constitutivos</i>	39
2.2 <i>Os saberes docentes e os mundos representados</i>	46
3. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	54
3.1 <i>Trilhando a natureza da pesquisa</i>	55
3.2 <i>Conhecendo os professores-colaboradores e o seu contexto de trabalho</i>	61
3.3 <i>Discorrendo os instrumentos metodológicos</i>	65
3.3.1 Informações a caminho via questionário	67
3.3.2 Informações a caminho via entrevista	68
3.4 <i>Caminhando pelo contexto de produção</i>	74
3.5 <i>Explorando os procedimentos de análise</i>	75
3.5.1 Definindo os contextos das modalidades deônticas e pragmáticas	76
4. OS MUNDOS REPRESENTADOS E OS SABERES DOCENTES NA ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 <i>As representações dos saberes na entrevista pré-tarefa</i>	80
4.1.1 A entrevista pré-tarefa	80
4.1.1.2 CT1: Método de ensino e aprendizagem	81

4.1.1.2 CT2: Planejamento da aula	90
4.1.1.3 CT3: Ferramentas e coletivo de trabalho	101
4.1.1.4 CT4: Universidade e mercado de trabalho	112
4.2 <i>As representações dos saberes na entrevista pós-tarefa</i>	124
4.2.2 A entrevista pós-tarefa	125
4.2.1.2 CT1: Método de ensino e aprendizagem	125
4.2.1.2 CT2: Planejamento da aula	129
4.2.1.3 CT3: Ferramentas e coletivo de trabalho	134
4.2.1.4 CT4: Universidade e mercado de trabalho	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	162

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o trabalho docente é percorrer caminhos que levam a inúmeros questionamentos, desafios, conflitos, crenças, mas sobretudo, reflexões.

No sentido de (re)descoberta de novos espaços é que nossa pesquisa insere-se no panorama da Linguística Aplicada (doravante LA), concebida como mestiça e heterogênea (MOITA LOPES, 2006, 2011, 2013), e que entende a língua como uma prática social e o professor, como ator da sua prática. Dialogamos, assim, com áreas do conhecimento humano, como a Linguística, a Sociologia e a Psicologia do Trabalho, a fim de melhor compreendermos o desenvolvimento do indivíduo. Seguindo essa corrente da LA, Kleiman (2013, p.43) reflete acerca desse paradigma atual que a área vem estabelecendo em nosso país:

No Brasil, [...], desde a década de 1990, diálogos muito frutíferos vêm se desenvolvendo entre a Linguística Aplicada e outras ciências sociais e humanas – i.e., com teorias críticas da Análise do Discurso, com a Crítica Literária. Os Estudos Culturais, a Antropologia, a Sociologia – perseguindo respostas para investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos.

Por todos esses aspectos e pela busca por respostas, é que nos alinhamos às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos de Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq/PROLING/UFPB), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A inserção nesse grupo ofereceu um sólido alicerce para que o objeto de estudo deste trabalho fosse definido e que as interpretações, a partir dos dados coletados e gerados, fossem se desenvolvendo, em um percurso de muitos questionamentos e de (re)significação da própria prática desta pesquisadora e professora de Inglês.

A fim de entender como diversos fatores interagem e influenciam a realidade do professor, o (re)conhecimento dos saberes docentes se revela como um importante exercício na prática pedagógica, tendo em vista a pluralidade das situações de trabalho que demandam a mobilização de conhecimentos e habilidades múltiplos. Nesse âmbito do trabalho docente, Tardif (2013, p.21) ressalta que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Nesta pesquisa, todos os professores que dela fizeram parte, assumindo o papel de sujeitos da sua própria prática, muito contribuíram para a (trans)formação de um novo e singular olhar sobre o trabalho docente em cursos livres de idiomas. Nesse sentido, lidar com um objeto

de pesquisa que fez parte da realidade desta pesquisadora, se constituiu em um grande desafio, pois crenças tomadas como verdadeiras e imutáveis deram lugar a novas verdades pautadas por um olhar diferente, vindo de um outro lugar social: a pós-graduação em Linguística.

A partir desse lugar, percebemos que o contexto dos cursos livres de idiomas oferece vasto material de pesquisa acerca do trabalho docente, principalmente quando o foco é a mobilização dos saberes desse profissional do ensino. Com o intuito de identificar o papel de tais saberes, é que apresentamos a nossa pesquisa.

Desvelando o caminho da questão de pesquisa

Vivenciar o problema é um dos aspectos mais importantes da pesquisa, senão, o mais importante. Acreditamos que quinze anos de docência em cursos livres de idiomas, contexto desta professora-pesquisadora, e a sua formação acadêmica tenham contribuído para esse olhar inquietante sobre os saberes que fazem parte da constituição do profissional de ensino de língua inglesa.

Sendo assim, o contexto desses profissionais - os cursos livres de idiomas - se caracteriza por metodologias e métodos diversos; número de alunos em sala de aula reduzido quando se comparado às escolas públicas e particulares de ensino básico e médio; aulas ministradas, quase que exclusivamente, no idioma estrangeiro; reduzido grupo de professores; tempo de permanência do estudante no curso restrito a praticamente ao horário da aula e avaliação do aluno vista sob dois aspectos: educativo e lucrativo¹.

Diante desse panorama, o sistema de ensino nas escolas livres de idiomas exige do professor habilidades e competências² diferenciadas daquele que atua em outros contextos. A fluência, por exemplo, é um dos requisitos exigidos para a sua contratação, diferentemente do que ocorre em outras instâncias educacionais. No caso de escolas públicas de ensino fundamental e médio³ (municipais e estaduais), por exemplo, a contratação se dá mediante concurso público, no qual não há prova de desempenho nem verificação da sua proficiência no

¹ Não podemos nos esquecer que a grande maioria dos cursos livres de idiomas é de natureza particular, com fins lucrativos. É uma prestação de serviço, que mesmo prezando pela qualidade do ensino, a sua sustentação se dá por meio de uma relação de oferta, venda e compra de um serviço entre o contratante (cliente) e o contratado (a escola de idiomas).

² Tomaremos a noção de competência de Perrenoud (2000, p.13) que designa “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

³ Não iremos nos deter ao direcionamento do ensino de língua estrangeira presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, para o ensino do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, cujo foco do ensino/aprendizagem é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois acreditamos que o domínio de um idioma perpassa pela oralidade também. Tomamos o PCN como *direcionamento*, por isso defendemos a liberdade do professor para trabalhar a habilidade oral (“speaking”) do aluno.

idioma, como pode ser constatado no último edital⁴, datado de 08/11/2013, por exemplo, para professores da rede pública municipal de João Pessoa, Paraíba. Em contrapartida, a atuação em ensino superior e em escolas federais, como os institutos federais, a proficiência no idioma apresenta-se como critério exigido nas provas de desempenho, quando o candidato deve apresentar a sua aula no idioma para a qual a vaga é destinada.⁵ Considerando a ideia de que a fluência⁶ é necessária para o ensino de uma língua estrangeira, os professores de cursos livres de idiomas precisam demonstrar serem possuidores dessa habilidade.

Outro aspecto que revela esse profissional no gênero de atividade⁷ professor de cursos livres de idiomas é a não exigência de uma formação acadêmica, ou seja, uma licenciatura em Letras-Inglês por um número significativo de escolas de idiomas. Essa concepção de que a formação acadêmica não influencia no trabalho do professor de inglês nesse contexto de trabalho parece não revelar a sua importância no processo de profissionalização da profissão, retomando a um sentido de professores técnicos e não de atores da sua prática. Partindo da própria experiência da pesquisadora como professora de alguns cursos de idiomas, do total dos quatro onde lecionou (sendo três com franquias em vários estados brasileiros), nenhum deles exigia o diploma de licenciatura em Letras-Inglês. A obrigatoriedade era a participação nos treinamentos⁸ de professores, voltados para a aprendizagem da metodologia de ensino utilizada pelo curso.

No que concerne à formação acadêmica é também divergente ao se comparar com o que é exigido do professor no contexto das escolas de ensino básico. O edital da prefeitura de João Pessoa, referido anteriormente, no seu item 3 - que trata das “disposições para exercícios do cargo” - exige que o candidato à vaga de professor de Língua Inglesa tenha Licenciatura

⁴Disponível em: http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/edital_peb-jp_14-01-15.pdf. Acessado em 08/04/2014.

⁵ No caso dos institutos federais, por exemplo, a prova de desempenho para professores em língua inglesa é obrigatoriamente ministrada no idioma, como é especificado em edital. O edital 334/2013, referente ao último concurso para professores do IFPB, traz no **artigo 10. Da Prova de Desempenho**, o **item 10.11** que afirma: *Para os códigos de Língua Francesa (64) e Língua Inglesa (65), a Prova de Desempenho deverá ser ministrada na língua correspondente ao respectivo código. O plano de aula a ser entregue à banca examinadora deverá ser redigido em português.* (grifo da autora). Edital disponível em <http://www.ifpb.edu.br/ingresso/concursos-publicos/Professor-TecnicoAdministrativo/concurso-para-professor-efetivo-edital-334-2013/paginas/editais>. Acessado em 08/04/2014.

⁶ A proficiência não é vista como um mero elemento na constituição do ser professor de escolas de idiomas: é uma obrigatoriedade.

⁷ O gênero profissional (ou de atividade) é definido por Clot (2010, p.89) tomando como base a atividade individual e a coletiva: “a atividade individual encontra seus recursos em uma história coletiva, que detém, capitaliza, valida ou invalida as estratégias do comportamento”. É este coletivo de trabalho que se identifica pelas tarefas, pelas regras de ofício (AMIGUES, 2004) e pela organização do trabalho que caracteriza a noção de gênero da atividade.

⁸ Decidimos por utilizar a nomenclatura utilizada por vários cursos de idiomas, apesar de assumirmos o termo “formação” como o mais apropriado para esse processo de produção e (re)conhecimento de saberes, pois acreditamos que o ser humano está sempre em processo de (trans)formação.

plena em Letras, com habilitação em Inglês ou Inglês/Português. Ou seja, a formação acadêmica é condição indispensável para a sua admissão ao cargo de professor da rede pública de ensino.

Contudo, para muitas escolas de idiomas, a formação acadêmica superior não é apresentada como necessária à constituição desse professor. Critérios como proficiência no idioma, conhecimentos gramaticais, certificados de conclusão de curso(s) de idioma, certificados de proficiência, experiência no exterior (preferencialmente nos países que falam o idioma), relacionamento interpessoal e didática⁹ são mais considerados do que a graduação por si só, principalmente pela crença de que os cursos de licenciatura em inglês não promovem a fluência dos alunos e não os ensina a ministrar aula. Sobre tal aspecto, não há uma verdade absoluta que justifique tal asserção. Para exemplificar essa situação de desvalorização da formação inicial acadêmica: em um renomado curso de idiomas, cuja rede de franquias se amplia no país e no exterior, mesmo que o professor possuísse o diploma de graduação na área, ele não é alocado no nível salarial acima daqueles que não eram graduados. A possibilidade de se situar entre os níveis salariais se efetiva com a posse de certificados internacionais de proficiência e de pós-graduação na área ou em Linguística.

A respeito desse panorama que envolve a formação inicial e o trabalho do professor de inglês é que - sem a pretensão de sermos exaustivos - é possível citar alguns trabalhos que caminham nessa vertente: a pesquisa de Machado (2007) acerca da atividade docente, sob a ótica do ISD; a de Neves (2010) sobre as abordagens tradicionais e estruturais no ensino de língua estrangeira; a de Celani (2010) sobre a relação entre linguagem dos professores de Inglês e suas práticas; a de Medrado (2012) acerca da compreensão de graduandos em Letras-Inglês sobre a atividade educacional; a de Reichmann (2012) sobre a prática de letramento e formação identitária do professor de inglês, dentre outras.

Nesse campo de estudos, salientamos a importância de grupos de pesquisas que focalizam o trabalho docente, como o ALTER-LAEL, da PUC-SP e o GELIT¹⁰, da UFPB, ambos fundamentados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e voltados para a expansão de tal teoria.

⁹ Didática concebida como “forma de dar aula”, sem embasamentos ou fundamentações teóricas.

¹⁰ O GELIT, grupo de pesquisa liderado pelas professoras Dras. Regina Celi Mendes Pereira e Betânia Passos Medrado (PEREIRA, MEDRADO e REICHMANN, 2011) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresenta três áreas de estudo, fundamentadas no aporte teórico-epistemológico do ISD e nas interações com as Ciências do Trabalho: o estudo de gêneros textuais e desenvolvimento de sequências didáticas, o trabalho docente e as práticas de letramento. Essas informações estão disponíveis nos endereços: <https://sites.google.com/site/gelituftp/home> e <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6476743463961327>. Acesso em 21/12/2004.

Com relação às suas correntes de pesquisa, o ALTER-LAEL, criado em 2002¹¹ pela professora-pesquisadora Anna Rachel Machado, se alinha a duas vertentes: uma sobre Linguagem e Trabalho e outra, sobre Linguagem e Educação. Para o desenvolvimento de suas pesquisas com foco no material didático, formação de professores e compreensão do trabalho educacional, pesquisadores de sete universidades brasileiras trabalham no ALTER-LAEL, promovendo novos olhares sobre tais temáticas.

A respeito dessa diversidade temática, citamos um outro aspecto relevante em pesquisas que abordam o contexto de cursos de idiomas: a crença de que o aluno não aprende a falar inglês na escola ou na universidade. Nessa direção, Barcelos (2009, p.173) apresenta a visão de desvalorização dos cursos de graduação por parte dos próprios alunos, que revelam que a fluência só é obtida fora do espaço universitário, a não ser que seja em um curso de línguas específico na universidade, mas não nas aulas da graduação, como ilustrado a seguir:

[...] vem o conselho de “fazer cursinho” (curso livre em escolas de línguas) como maneira de se aprender inglês. [...] Esse conselho reflete a alta expectativa que os alunos têm de uma maneira geral, na aprendizagem eficaz nesse tipo de estabelecimento, cuja competência é dada como certa e que, em geral, não é questionada, ao contrário do que acontece com as escolas públicas. Não estamos negando a eficácia e o trabalho competente que muitas escolas de línguas realizam. Estamos destacando o fato de que o aluno, ao ser indagado sobre o que deveria fazer para melhorar sua proficiência, responde citando uma instituição formal de ensino de inglês, em geral de prestígio no Brasil, à qual nem todos têm acesso, confirmando mais uma vez a sua crença na aprendizagem ligada à figura do professor ou de uma instituição.

Uma questão que dificilmente é pensada por aqueles que procuram cursos de idiomas trata a relação entre língua/estrutura/prática social. Ou seja, se você quer aprender gramática, vá para o curso A. Se preferir ter uma fluência oral, frequente as aulas do curso B, porque ele não oferece muita gramática. O curso C passa muitos exercícios para escrever. E assim por diante. O que precisa ser (re)visto é como a língua está sendo concebida e compreendida pelos usuários. A realidade é que não existe essa dicotomia entre sistema e prática social que as propagandas de cursos de idiomas querem impor: a língua se forma com/pelos dois.

Por trás dessas falas, há a concepção de língua adotada pelos cursos e que o professor tem obrigação de conhecê-la, pois o seu trabalho se estrutura a partir desse fundamental conceito linguístico, alicerce essencial no processo de interação e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Celani (2010, p.130) ressalta a importância da

¹¹ Informações disponíveis no endereço: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/grupos/alter.php>. Acessado em 22/12/2014.

transformação da visão dos professores a respeito de seu objeto de ensino: de uma concepção de estudo da língua para uma concepção de estudo de práticas de linguagem, ou seja, caminhar do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para a língua em uso.

Daí a necessidade do estudo das teorias linguísticas, pois essas oferecem ao professor amplas e diversificadas visões sobre o que é língua. Sendo um dos pilares do trabalho do professor de inglês a relação linguagem, homem e mundo, a concepção de língua que assume é de importância basilar para todo o planejamento da sua atividade docente. Compreender a língua unicamente como estrutura “pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolverem seus recursos linguísticos e textuais para interagirem adequadamente nas mais variadas situações sociocomunicativas, histórica e culturalmente situadas” (OLIVEIRA, 2014, p.36).

Língua não se resume ao ensino de gramática apenas. Desse modo, voltamos ao início dos estudos sobre a linguagem, com o estudo do certo e do errado (CAMARA, 2011), ao início da Linguística com a teoria estruturalista e posteriormente, com a gerativista. Entretanto, essa noção de língua como sistema passa à margem da concepção de língua como interação social (teoria sociointeracionista): “o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas” (MARCUSCHI, 2008, p.65). Ou seja, a língua é sempre situada, de natureza heterogênea e variável, interativa, social, histórica e cognitiva. Sua manifestação se dá por meio dos gêneros textuais que transpassam a vida em sociedade. Falamos e nos comunicamos por meio de gêneros. Ao se apropriar de uma ou de outra teoria linguística, muito se é revelado sobre a prática docente desse professor de cursos de idiomas, pois a metodologia, principal prescrição do seu trabalho, tende a definir a abordagem de língua que deverá ser adotada. Contudo, cabe ao professor, partindo dos saberes provenientes da sua experiência, dos seus colegas de trabalho e principalmente da sua formação para o magistério (re)configurar e (re)significar a sua prática.

Assim, é a partir da concepção de língua que o agir do professor deve ser planejado. As representações do agir identificam o seu modo de ensinar, de enxergar a relação de ensino-aprendizagem que se estabelece entre ele e o seu aluno e principalmente, como realiza o seu trabalho. De acordo com Charlier (2001, p.91),

as representações são entidades hipotéticas definidas como organizações dinâmicas multidimensionais de significações carregadas afetivamente, que uma pessoa ou um grupo de pessoas atribui a um ou a várias características, classes, relações ou estruturas em uma situação dada, sendo dado um projeto específico. Portanto, as representações são situacionais. Elas não são observáveis diretamente, mas se efetivam em contextos e sob formas próprias (discursos, desenhos, esquemas, atos, etc).

Acerca das representações sobre o agir docente e tomando como base pesquisas sobre as concepções dos professores acerca da sua atividade (MEDRADO, 2008; ALMEIDA FILHO, 2009; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011, PEREIRA, 2011; MEDRADO e PEREZ, 2011; MEDRADO e REICHMANN, 2012) e dos saberes que constituem o gênero de atividade professores (ALMEIDA FILHO, 2009; TARDIF, 2013; PIMENTA, 2012), esta pesquisa traz à baila as reformulações curriculares nos cursos superiores de licenciatura em Letras-Inglês que têm retirado do seu currículo a disciplina de estágio supervisionado em cursos livres de idiomas.

Desde 2001, textos prescritivos, como o Parecer CNE/CES 492/2001¹², estão propondo novas diretrizes que alteram os componentes curriculares dos cursos de Letras, a fim de consolidar a formação do profissional de língua estrangeira para o ensino básico. Esse objetivo é proposto no *item 4* do documento (p.31), que trata da “estruturação do curso de Letras”:

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (grifo nosso).

Consequentemente, a atuação em cursos livres de idiomas não faz parte do objetivo da formação superior no Brasil. Identificar e compreender quais os saberes necessários nesse contexto diferenciado, podem contribuir para um (re)direcionamento do agir desse profissional em formação.

Com base nesse quadro geral sobre o professor, nossa pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: quais os saberes julgados relevantes pelo professor de inglês para atuação em cursos livres de idiomas?

Com o intuito de responder à nossa questão de pesquisa, definimos como objetivo geral: analisar as representações dos professores de língua inglesa em cursos livres de idiomas acerca dos saberes que consideram importantes para atuação nesse contexto, onde não há exigência de uma formação específica. Tomamos como referencial a finalidade da formação acadêmica: atuação na Educação Básica. Para cumprir o objetivo geral da pesquisa, elaboramos três objetivos específicos, que no decorrer da análise, nos direcionarão para o resultado final. São eles:

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em 08/04/2014.

- Identificar quais saberes¹³ são explicitados nas reconfigurações do trabalho de um grupo de professores;
- Verificar como tais saberes influenciam nas (re)configurações das prescrições realizadas nas metodologias desses cursos de idiomas pelos professores-colaboradores e
- Descrever como esses saberes atravessam as situações de trabalho, a partir das textualizações desses professores de Inglês.

Assim, os sujeitos da nossa pesquisa são três professores de Inglês que lecionavam em três cursos livres de idiomas na cidade de João Pessoa, Paraíba, na época em que a pesquisa foi realizada.

A pesquisa ora apresentada tem como embasamento teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), desenvolvido por Bronckart (2006, 2008, 2012 [1999]) e expandido e difundido no Brasil por meio de outros pesquisadores como Machado (2004, 2007), Souza e Silva (2004), Lousada (2007), Abreu-Tardelli e Cristovão (2009), Medrado e Pérez (2011), Pereira (2012), Pérez (2014), dentre outros. Sobre o ISD, afirma Bronckart (2006, p.10) que,

o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Além desse escopo teórico, nos apoiaremos nas noções de desenvolvimento propostas por Vygotsky (2008 [1987], 2007 [1984], 2009), nas noções dos saberes docentes propostas por Tardif (2013), os conceitos dos mundos representados de Habermas (1987) e os elementos constitutivos do trabalho estudados por Amigues (2004).

Dado o exposto, o desenvolvimento humano citado por Bronckart, é o que nos guia para investigar, a partir das representações do agir docente dos professores de inglês de cursos livres de idiomas, os saberes julgados necessários/importantes nesse contexto.

¹³ A noção de saberes que adotaremos, inicialmente, será a proposta por Tardif (2013). O autor elenca cinco categorias de saberes (Quadro 2, cf. p.51): saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Sendo assim, este trabalho apresenta-se organizado em quatro capítulos que têm a função de ilustrar a trajetória seguida: os Capítulos I e II identificam o aporte teórico selecionado e a sua importância na condução da pesquisa; o Capítulo III aborda os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta e a geração dos dados; o Capítulo IV concentra todas as análises realizadas com base nos textos/discursos produzidos pelos professores-colaboradores e finalizando a pesquisa, as considerações finais.

Nesse processo de observação, identificação e análise do agir docente, acreditamos que esses quatro capítulos possam contribuir para um reflexão acerca do trabalho realizado nesse contexto e do papel da formação acadêmica do profissional que atua nos cursos de idiomas. Por conseguinte, temos a certeza de que nossas considerações finais não encerram e nem esgotam o tema pesquisado, sendo por isso chamadas de palavras sem fim. Ademais, nossa proposta é de que se amplie cada vez mais o caminho para novos questionamentos, novos estudos, novas análises e novas reflexões, sempre concebendo o professor como sujeito autônomo e ator da sua prática pedagógica.

Diante desse estudo, continuamos a acreditar que valorizar o professor é:

- incentivar o seu desenvolvimento como indivíduo e como profissional, oferecendo possibilidades de crescimento na sua profissão e na instituição na qual exerce suas atividades;
- reconhecer a importância dos diferentes saberes que constituem o indivíduo professor, que imprimem uma singularidade no seu agir ao mesmo tempo em que o socializa e, principalmente,
- ouvir as suas vozes, com o objetivo de conhecer e compreender o seu trabalho.

Por todos esses aspectos, desenvolveremos nossa pesquisa acerca dos saberes docentes alicerçados sobre os três pilares do desenvolvimento humano: o homem, sua linguagem e seus mundos.

1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ISD

Teorizar a partir da própria prática foi, sem sombra de dúvidas, a virada epistemológica que permitiu, a partir da década de 90 do século XX, dotar o professor de um *status* de pesquisador e, sobretudo, ratificar que formar e ensinar são processos sem data e hora para finalizar (MEDRADO, 2012, p.151).

A Linguística Aplicada vem, desde as últimas décadas do século XX, na chamada modernidade recente, expandindo suas fronteiras, (trans)formando novos campos de atuação e (re)articulando seu discurso com outras áreas do saber.

A virada pragmática de meados do século XX foi de suma importância, pois trouxe ao cenário contemporâneo, múltiplas discussões acerca de dois temas caros para a área: a origem da linguagem e a natureza da mente humana. Constituíam-se, assim, o momento propício para a procura de outros conceitos opostos à visão estruturalista e estritamente formal de Saussure e Chomsky. De fato, esse panorama é relatado por Marcuschi (2008, p.37), ao dizer que outra noção de língua passa a se estabelecer mais proficuamente:

Nessa perspectiva analisam-se muito mais os usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal. É a passagem da análise da forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo.

Com essa concepção do social na língua, a LA contemporânea, discutida por Moita Lopes (2006, 2013), Fabrício (2006), Nelson (2006), Pennycook (2006) e Kleiman (2013), apenas para citar alguns, advoga por uma linguística intervencionista, mestiça e indisciplinar, sem um lugar fixo, atravessando as “fronteiras disciplinares” (MOITA LOPES, 2006, 2011, 2013), tanto no que diz respeito às chamadas vozes do sul quanto à aceitação e valorização da heterogeneidade. O autor define as vozes do sul como sendo aquelas dos sujeitos sociais que até então não haviam sido contemplados pela LA anterior, pois se localizam à margem do padrão ideal da sociedade: homem, branco e heterossexual (MOITA LOPES, 2013).

Destarte, ao ampliar seus limites, a LA passou a ocupar campos mais extensos e plurais, com o propósito de promover uma reflexão acerca desse mundo multifacetado, onde o distanciamento entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico continua sendo um obstáculo a ser transposto e onde a presença da diversidade cultural, histórica, social e econômica necessita do seu espaço para ser estudada, aceita e contemplada.

Em razão dessa diversidade, a linguagem humana e as suas representações são estudadas nas variadas dimensões que a constitui: cultural, histórica, social, jurídica, política,

econômica, cognitiva e psicológica. Essa pluralidade, que atravessa as atividades humanas, permitiu que nessa última virada epistemológica da LA, o homem buscasse mais incessantemente, perante à ciência, reconhecimento como sujeito social na produção do saber, até então silenciado pelo tradicionalismo positivista, e como afirma Moita Lopes (2013, p.17), “em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento”. Portanto, a ética deve estar presente em todas as ações realizadas, tanto nos discursos que orientam as nossas construções sociais de mundo como naqueles que se referem e que se dirigem aos outros.

Assim sendo, a heterogeneidade social que a LA procura compreender tende a modificar a própria concepção do trabalho do linguista, isto é, “[...] os linguistas (mais que a Linguística) passam a trabalhar juntos com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais” (MÜLLER, 2007 apud CALVET, 2007, p. 9). Isso significa dizer que o trabalho da Linguística precisa ser desenvolvido no/para/com o social. Sob esse ponto de vista, as pesquisas em LA, que trazem o professor como sujeito do seu trabalho sob o embasamento de vários aportes teóricos, ratificam esse novo olhar.

Conferir o *status* de pesquisador ao professor é permitir que esse sujeito compreenda, a partir de um outro lugar social, os outros atores que participam do processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe vozes que ecoam em outras dimensões da esfera educacional, e não apenas naquela restrita à sala de aula.

Tais atores são os sujeitos que a LA contemporânea tem a função de identificar e conhecer. É o sujeito social, mestiço, marginalizado, que não segue estereótipos ou perfis pré-definidos tomados como padrão por uma sociedade que se localiza acima da linha do Equador. Confere-se a ele o papel de sujeito representante das vozes excluídas do sul (MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013), que gerencia seu trabalho, (re)normalizando-o e (re)configurando-o de acordo com as diversidades humanas e com as condições impostas para a realização da(s) sua(s) atividade(s) em um processo de descolonização proposto por essa LA (KLEIMAN, 2013).

Em face desse panorama intervencionista e mestiço da L.A., as pesquisas que apresentam o professor como sujeito e conhecedor da sua prática docente têm contribuído para novas abordagens e discussões sobre o sistema educacional, pois “o importante é o uso que o homem faz de seus próprios processos naturais e os meios que utiliza e cria para atingir esse objetivo” (FRIEDRICH, 2012, p.62). Interpretar a sua prática e a partir dela, teorizar, revela um novo status alcançado por esse professor.

Sob esse ponto de vista, o professor é quem sabe como é a sua realidade profissional e que aprende, a partir dos seus múltiplos saberes, a (re)configurar o seu agir docente, pois sendo um ser de contexto deve compreender e refletir sobre o seu entorno para intervir, ou seja, precisa refletir na/sobre a ação (SCHÖN, 2000).

Coadunando com essa concepção de professor, trazemos como embasamento teórico-epistemológico o Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 2006, 2008, 2012 [1999]), que se apresenta nesse contexto de modernização das ciências que atuam no campo da educação e na perspectiva da criação de uma ciência do humano. Para isso, o ISD caminha em direção a uma nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem, trazendo o trabalho do professor para o foco da pesquisa e o professor como sujeito e não objeto de pesquisa, o que significa dizer que ele é concebido, em uma visão holística, “como um dos atores da comunidade escolar” (BOHN, 2013).

1.1 O homem, sua linguagem e seus mundos: por uma perspectiva interacionista sociodiscursiva

Por meio da linguagem é que nos construímos, percebemos o outro, reconhecemo-nos singularmente, agimos nas mais variadas situações, localizamo-nos no tempo e no espaço, organizamo-nos em grupo(s) social(is) e nos identificamos como seres que interagem sociodiscursivamente. Como assevera Marcuschi (2008, p.70), “[...] pode-se dizer que o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história”.

Desde o início da humanidade, mesmo sendo explicada por meio de mitos, como é o caso do mito da Torre de Babel que apresenta a origem da variedade das línguas, a linguagem vem motivando estudos a fim de explicar o seu início e os fenômenos linguísticos que ocorrem no seu interior e também no seu exterior¹⁴.

As reformulações dos conceitos de língua passaram, ao longo dos séculos, pelos estudos do certo e errado, segundo os quais, a gramática era tomada como ponto diferenciador entre os que dominavam os traços linguísticos e os que não os possuíam; pelo estudo das línguas estrangeiras; pela análise da temporalidade nos textos, sobretudo nos textos literários que eram e continuam a ser vistos como uma forma de perpetuação de pensamentos (estudo filológico); pela explicação da origem da linguagem pelo viés científico e não pelo religioso (estudo lógico);

¹⁴ Vide a dicotomia entre língua e fala de Saussure e os conceitos de competência e desempenho de Chomsky.

depois pelos conceitos da Biologia (estudo biológico) e os dois últimos estudos da/sobre a linguagem que constituem o âmago da linguística, segundo Câmara (2011): o estudo histórico e o estudo descritivo da língua. A partir daí, a língua é analisada sob a ótica de uma origem sócio-histórica e cultural.

As teorias sobre a/da linguagem foram sempre embasadas em discussões entre filósofos, filólogos, sociólogos, psicólogos, linguistas e estudiosos da Botânica, como o caso de Schleicher, até ser vista e compreendida como uma prática social e não apenas como sistema, conceito este adotado pelo Estruturalismo e Gerativismo.

Assim, a presença constante de saberes de diferentes naturezas demonstra o elo entre o conhecimento adquirido e o a ser adquirido e entre a teoria e a prática. Saberes provenientes de lugares diversos se revelam como um processo dinâmico e contínuo que avança e/ou retrocede com o ser humano, transitando livremente na relação linguagem, mundo e homem. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser vista sob a lógica aristotélica¹⁵ de reflexo da organização interna do pensamento humano para ser compreendida como uma atividade social, histórica e cognitiva, ou seja, uma prática social.

Desse modo e pelo seu caráter dinâmico, a linguagem sempre oferecerá novas interpretações, novos questionamentos e novas dúvidas, talvez nunca oferecendo uma única verdade, haja vista ser ela um campo repleto de verdades, influenciado pelo lugar de onde o falante se posiciona, pela finalidade com a qual utiliza a língua e assim por diante.

É nesse mundo de interações infinitas, onde o trabalho se desenvolve e por meio da linguagem se organiza, que propomos analisar o trabalho do professor de inglês em um contexto discutido à parte no âmbito das instituições acadêmicas, qual seja, o do curso livre de idiomas. Se a LA moderna estuda esse sujeito marginalizado¹⁶, é necessário promover pesquisas acerca do professor de língua inglesa de cursos livres de idiomas, evitando uma marginalização desse ator.

Propondo essa visão do trabalho do professor de inglês nesse contexto, através de óculos com lentes e graus diversos, é que nos apoiamos no ISD, que se denomina como uma

¹⁵ A visão aristotélica, segundo Martelotta (2011, p.46), identifica a linguagem como “uma mera representação de um mundo já pronto, um instrumento para nomear ideias preexistentes”.

¹⁶ Utilizamos a expressão sujeito marginalizado para definir o *status* conferido ao professor de curso livre de idiomas, pois a sociedade reconhece como mais prestígio aquele que leciona em instituições de ensino regular, técnico e superior, sejam elas públicas ou privadas. O professor de cursos livres fica à margem nesse reconhecimento da profissão. No próprio contexto das pesquisas acadêmicas, um levantamento que realizamos mostra que de um total de 17 registros de teses no banco da CAPES, com a palavra-chave “cursos de idiomas”, apenas quatro pesquisas abordavam o professor nesse contexto e em outros de ensino, como as escolas regulares. Em nenhuma delas o trabalho do professor de inglês especificamente em cursos de idiomas era o objeto de estudo. (Informações disponíveis em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acessado em 02/01/2015).

ciência do humano, como ressalta Bronckart (2006, 2008, 2012 [1999]), “temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma *ciência integrada do humano, centralizada na dinâmica formadora das práticas de linguagem*” (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, p.20, grifos das autoras).

Demonstrar o papel central das práticas discursivas no desenvolvimento humano, ou seja, na formação da sua consciência, na organização dos seus mundos e na realização do seu agir evidencia a relação entre o professor e suas práticas docentes, haja vista ser ele aquele capaz de verbalizar e identificar o que não observamos.

Compreender o trabalho docente sob a perspectiva do ISD é dialogar com várias ciências que compõem a base dessa teoria, fugindo do pragmatismo das primeiras pesquisas sobre o trabalho do professor. São ciências que permitem compreender o indivíduo como ser social, integrante de um coletivo, que apresenta capacidades cognitivas e, sobretudo, linguísticas diferenciadas, que reflete sobre a sua ação e que (re)configura o seu dizer e o seu fazer.

Tomando por base as práticas de linguagem e assumindo essa trajetória de estudo das relações existentes entre o homem, sua linguagem e seus mundos, é que o ISD, respaldado principalmente na psicologia sociointeracional de Vygotsky, analisa “as condutas humanas como ações significantes (ou ações situadas), cujas propriedades estruturais e funcionais [...] são um produto da socialização” (BRONCKART, 2012 [1999], p.13). Tais ações se realizam em formações sociais, onde as atividades, de natureza coletiva, se desenvolvem, sendo nesse nível, objeto da Sociologia. Porém, esse mesmo fenômeno se torna objeto da Psicologia “quando se introduz um questionamento sobre a responsabilidade assumida por um sujeito singular no desenrolar da atividade” (BRONCKART, 2006, p.49), cuja individualidade delimita a ação significativa que provem de ações significantes de agentes individuais dessas formações, caracterizando o agir individual, e por meio de condutas verbais que são as chamadas ações de linguagem. Essas são estudadas a partir das dimensões discursivas e/ou textuais e do seu contexto sócio-histórico imediato. Para Bronckart (2012 [1999], p.14),

os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social.

Nesse panorama, no qual as ações de linguagem humanas se materializam em textos/discursos é que Bronckart (2006) formulou uma noção que se relaciona diretamente com

a *práxis* manifestada em gêneros de textos e em tipos de discurso, qual seja, a de atividade de linguagem.

Assim, para Leontiev (1979), a atividade ocorre na coletividade, ou seja, nas formações sociais. Nesse contexto, “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, 2012, [1999], p.13). Desse modo, a atividade é vista como um sistema coletivo derivado de um objeto e de um motivo e é realizada por meio de ações individuais dirigidas por objetivos.

No sentido de definição de ação e atividade, os diálogos com as teorias da sociologia desenvolvidas por Habermas (1987) e por Ricoeur (1986) e associadas à psicologia de Vygotsky (2008 [1987]) permitem analisar o trabalho docente em suas várias dimensões, sob óticas diversas e complementares. Desse modo, contribuições de outros autores têm sido incorporadas ao ISD, expandindo a sua base epistemológica, como o caso de Foucault (1969) ao tratar das formações sociais; Bakhtin (1978;1984) com a análise dos gêneros; Wittgenstein (1961, 1975) com os jogos de linguagem e Saussure (2012 [1970]), com a concepção do signo arbitrário.

Logo, este trabalho se ancora na epistemologia do ISD por compartilhar a ideia de que as práticas languageiras situadas (ou os textos/discursos) produzidos pelos nossos professores-colaboradores são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, articulando-se às esferas de atividades humanas diversas, com representações elaboradas a partir das formações sócio-históricas, possibilitando a análise das representações do agir desse profissional e a identificação dos saberes que perpassam o seu trabalho .

O ISD, como dito anteriormente, tem como foco de estudo as relações entre a prática languageira (língua), o desenvolvimento humano (homem) e o meio social no qual ela se materializa e se estabelece (mundo).

Nesse sentido, a proposta dessa ciência do humano (BRONCKART 2012 [1999]) coaduna com o que Vygotsky assevera acerca da transformação do funcionamento psíquico elementar, relacionado ao comportamento (VYGOTSKY, 2007 [1984], 2008 [1987]): um psiquismo associado à consciência e ao pensamento, justamente o ponto de diferenciação entre a espécie humana e a espécie animal. Sobre esse aspecto, Vygotsky (2007 [1984], p.100) postula que é por esse fato que “os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

Segundo o seu pensamento, todas as funções mentais, como a atenção voluntária e a percepção complexa, são mediadas, conscientemente, pelos signos, constituídos sócio-historicamente. Para Vygotsky (2007 [1987], p.57), “é de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos”.

Pode-se dizer, então, que “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico” (VYGOTSKY, 2008 [1987], p.63), significando uma valorização do “agir humano” consciente sobre a parte biológica do homem.

Tendo em vista a importância da formação de um pensamento consciente - o que faz diferir o homem do animal em sua totalidade -, o ISD leva em consideração o papel das interações sociais, dos instrumentos transformadores da natureza produzidos pelo homem, do trabalho como agente transformador do indivíduo e da sociedade na criação de um meio sócio-histórico, cuja organização se dá por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, o ISD passou a ser um importante aporte teórico para as pesquisas sobre o trabalho do professor, alinhado ao fato de que vários estudos de Bronckart (2004, 2006, 2008), ressaltam que só recentemente o trabalho do professor passou a ser tratado como verdadeiro trabalho. Nesse sentido, o trabalho intelectual torna-se objeto legítimo de investigação no âmbito das pesquisas do ISD.

Machado (2007, p.84) define o trabalho docente a partir do conceito de “verdadeiro trabalho” de Engels e Marx. Para eles, um “‘verdadeiro trabalho’ seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento das suas capacidades [...]”.

Logo, o trabalhador detém o conhecimento de todas as etapas do seu trabalho desde o início até o final, em um processo contínuo de conscientização e de compreensão do todo e dos saberes necessários ao/para seu agir.

Nas próximas seção (1.2) e subseção (1.2.1), abordaremos o panorama do ISD no Brasil e a base epistemológica que o compõe e que permite a sua relação com o estudo e a análise do trabalho docente.

1.2. O ISD e as pesquisas sobre o trabalho docente

O Brasil, a partir da primeira década de 90, representou um campo fértil para a implantação das primeiras ideias do Interacionismo Sociodiscursivo, devido ao seu momento sócio-histórico-cultural de redemocratização da sociedade. Após anos de ditadura, o país sob a liderança dos neoliberais, iniciou movimento de reconstrução que levou à mobilização de

pesquisadores a fim de promover uma intervenção no sistema público de ensino brasileiro. Os problemas no ensino da leitura e da produção de textos levaram a uma revisão das teorias até então utilizadas, abrindo espaço para as teorias de ensino-aprendizagem de Vygotsky, as teorias de base enunciativa, a Linguística Textual e a Análise do Discurso (MACHADO, 2007).

Esse panorama, cujo foco era o ensino da língua materna por meio dos gêneros textuais, encontrou seu arcabouço teórico nas pesquisas do grupo genebrino formado por Bronckart, Schneuwly, Dolz, dentre outros. Segundo Machado (op.cit.), muitos trabalhos desse grupo ainda estavam em desenvolvimento quando influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998. Aliado às pesquisas sobre letramento e ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira, o trabalho docente passou a ser também objeto investigativo para o ISD no Brasil.

No contexto do trabalho docente, inúmeras pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores da LA contemporânea contemplam as representações do agir do professor, o planejamento da aula, o papel da formação inicial na vida desse futuro profissional, a prática pedagógica, a importância do estágio supervisionado, os impedimentos e as prescrições no ambiente de trabalho, a formação continuada, dentre outros temas.

Com a multiplicidade de objetos das pesquisas sobre o trabalho docente e o diálogo constante com diversas áreas do conhecimento, questões antigas interpretadas sob a ótica de outros aportes teóricos, bem como novas questões, passaram a ser analisadas sociodiscursivamente, a partir das representações do agir-docente evidenciadas nos textos/discursos (ou práticas languageiras situadas) produzidos em situações reais de trabalho (o agir humano nos e pelos textos).

O campo de estudos da Linguística Aplicada, apoiado no aporte teórico do ISD, está em ampla expansão no Brasil, principalmente com a consolidação de importantes grupos de pesquisas, como o ALTER-LAEL e o GELIT (UFPB), citados anteriormente (cf. p.12). Os resultados alcançados pela teoria têm levado muitos pesquisadores a se alinharem à multidisciplinaridade proposta. Diversos grupos de pesquisas em universidades brasileiras vêm desenvolvendo trabalhos acerca de gêneros textuais, letramento e trabalho docente, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Vários autores publicam nessa temática, tais como: Machado (2004, 2007, 2009), Lousada (2007); Guimarães, Machado e Coutinho

(2007); Abreu-Tardelli e Cristovão (2009); Machado e Lousada (2011); Medrado e Pérez (2011); Pereira (2012); Pérez (2014), dentre outros¹⁷.

A fim de ampliar o escopo de análise sobre o trabalho docente, outros olhares foram incorporados a essa epistemologia, como é o caso das Ciências do Trabalho. Métodos de investigação já utilizados por esse campo de pesquisa, como a instrução ao sócia e a autoconfrontação¹⁸, por exemplo, provenientes da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), passaram a fazer parte desse universo.

O próprio objeto desta pesquisa nos permitiu a apropriação de determinados conceitos e estudos provenientes de uma das áreas das Ciências do Trabalho: a Ergonomia Francesa, cuja abordagem está situada “na atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho” (SOUZA e SILVA, 2004, p. 89). Para identificar o papel dos elementos constitutivos do trabalho do professor de inglês nos apoiamos em Amigues (2004), cujo foco de pesquisa também é o trabalho. Como o objetivo desta pesquisa é a identificação dos saberes docentes no contexto de cursos livres de idiomas, partimos das concepções propostas por Tardif (2013), que elenca cinco tipos específicos de saberes: saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola.

1.2.1 Por uma compreensão do trabalho docente

O ISD, como uma teoria em construção, permite aos seus pesquisadores a ampliação dos parâmetros de investigação, influenciados por diversos aportes teóricos de variados campos do conhecimento. Tal permeabilidade expande o limite de investigação do pesquisador ao permitir que este se debruce sobre os textos/discursos, propondo abordagens diferentes com respaldo das ciências sociais e humanas que se complementam em seus conceitos.

¹⁷ Deixaremos para a seção final a abordagem a algumas pesquisas locais e nacionais, cujo foco tem sido o trabalho docente à luz do ISD.

¹⁸ A instrução ao sócia é um instrumento de geração de dados que apresenta a seguinte pergunta para o início da sua realização: *suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba essa substituição?* (CLOT 2007, p.144). O outro método citado, a autoconfrontação, é realizada mediante a filmagem do agir do professor em sala de aula e a sua posterior análise. Pode ser uma autoconfrontação simples, cruzada e o último caso, quando é levada ao coletivo de trabalho.

Segundo as linhas de pesquisa traçadas por esta teoria, há a contestação do fracionamento existente entre as Ciências Humanas e Sociais, que seguem a epistemologia positivista de Comte. Por isso, o ISD advoga por uma ciência do humano, cujo objeto de estudo - a linguagem - deve ser analisado tanto sob o ponto de vista psicológico, cognitivo, linguístico, cultural quanto o de um processo evolutivo (BRONCKART, 2012 [1999]).

Diante dessa construção epistemológica, ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, as Ciências do Trabalho, a Linguística e a Linguística Aplicada, ampliam o escopo de visão do pesquisador sobre as condutas humanas, socialmente situadas.

Tais condutas são investigadas a partir do estudo da teoria dos gêneros de Bakhtin/Volochínov. Dos russos, o ISD se apropriou da abordagem descendente dos fatos linguageiros que se inicia a partir das formas de interações sociais, representadas por meio dos elementos contextualizados. Em seguida, as características agregadas ao gênero de texto produzido são identificadas e, por fim, as unidades e estruturas propriamente linguísticas utilizadas em determinado gênero são estudadas. Tem-se, dessa forma, uma análise que vai do plano macro (mais amplo do contexto sócio-histórico) ao micro (linguístico-discursivo), com o intuito de explicar a *práxis*, ou seja, a conduta humana.

A socialização do indivíduo, por meio da linguagem e dos “fatos de linguagem”, interpretados como “traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2012, [1999], p.23), permite que este, dotado de capacidade de promover interações com o mundo e com os outros, desenvolva as mais variadas atividades. Nessa linha, Vygotsky (2007 [1984]) valoriza a experiência social, de interação pela linguagem e pela ação no aprendizado do indivíduo.

Nesse contexto educacional, um termo que bem define o trabalho de professor é “opacidade”, utilizada por Bronckart para afirmar a dificuldade existente em descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo de, simplesmente, “falar dele” (BRONCKART, 2006, p.203). Falar sobre o trabalho é uma tarefa complexa, pois mobiliza várias dimensões do ser humano. Nessa mesma linha, Saujat também afirma que “o trabalho do professor é um enigma”, (SAUJAT, 2002 apud GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, p.91). Principalmente pelo fato de o professor entender que ele não é o principal nem único ator nessa engrenagem chamada trabalho: “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1984, p.202).

Diante dessa compreensão, o professor não é um mero executor das prescrições impostas externamente. É um dos atores do sistema educacional juntamente com os alunos e os seus responsáveis, os outros professores, as instituições, os gestores, as normas, os instrumentos utilizados na sua atividade, etc.

Apoiando-se nas leituras das teorias marxistas sobre a atividade de trabalho, o ISD estabeleceu as características que definem a atividade docente como trabalho (MACHADO, 2007): a) é uma atividade situada, pessoal e sempre única e impessoal; b) é prefigurada; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d) é interacional; e) é interpessoal; f) é transpessoal; g) é conflituosa e h) pode ser fonte para aprendizagem ou fonte de impedimento para novos conhecimentos.

Com a concepção de que a atividade realizada pelo professor é trabalho, Machado (op.cit., p.92) desenvolveu uma representação integrando os aportes de Amigues (2004), Bronckart (1999) e Clot (2007, [1999/2006]), que expõe os elementos básicos do trabalho do professor, “tendo em mente que ele não se encontra isolado em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um contexto educacional único”. Vejamos como ele está representado na figura a seguir:

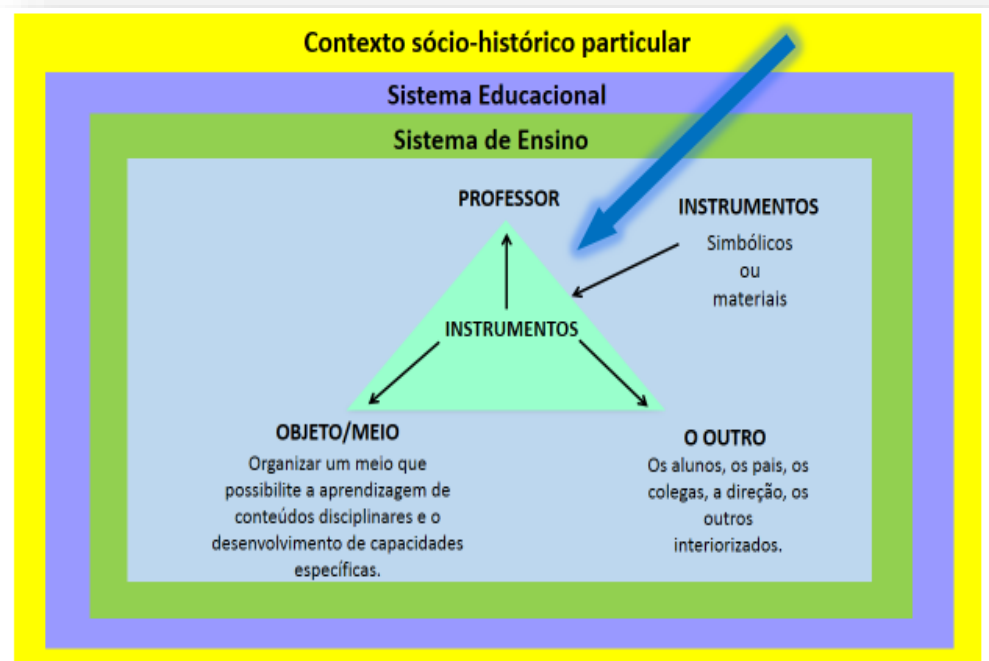


Figura 1: O triângulo que representa o trabalho do professor (Adaptado de MACHADO, 2007, p.92)

O triângulo que representa o processo de ensino-aprendizagem desloca o professor do centro do sistema educacional, deixando-o mais livre para realizar as suas atividades e

compartilhando com outros elementos a responsabilidade nesse processo de formação do aluno. Sendo assim, percebemos os diversos contextos e níveis no qual o trabalho docente se insere e que nos leva a compreender o processo educacional. Em face disso, ouvir as representações produzidas pelo professor em situação de trabalho se faz necessário, pois é importante identificar e compreender as dimensões mobilizadas por esse profissional na realização das suas tarefas. Machado (2007, p.93) sintetiza o trabalho do professor da seguinte forma:

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de uma disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

É com base nesse conceito sobre o trabalho docente que o definiremos sob dois aspectos: como ação e como atividade.

1.2.2.1 O trabalho do professor: ação e atividade

Ao analisarmos o trabalho do professor como atividade, assumimos o pressuposto de Tardif e Lessard (2013, p.49) acerca dessa definição:

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas.

A definição proposta pelos autores dialoga com a noção de trabalho de Karl Marx (1984 [1890], p.205) que também relacionou o trabalho à utilização dos instrumentos que transformavam a natureza, o trabalho e o próprio homem:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. [...] O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou.

Nessa perspectiva do trabalho do professor como atividade, tomamos a noção de que ele se desenvolve no meio das formações sociais, na coletividade. Enquanto que no nível individual, ele se refere à ação significativa. Isso pode ser exemplificado com o ato de um

determinado professor fazer a chamada antes do início da aula enquanto que outro a realiza no final representa uma ação significativa, de caráter individual. Esta ação está situada na atividade – realização da chamada dos alunos da turma, que é de caráter coletivo.

A respeito desses dois conceitos, Bronckart (2006, 2008, 2012 [1999]) se utiliza das teorias desenvolvidas pela Sociologia e pela Psicologia para explicá-los, apoiando-se em Anscombe (1957), Von Wright (1971), Ricoeur (1986) e Habermas (1987).

Partindo da distinção entre “eventos que se produzem na natureza e ações significantes” desenvolvidos por Anscombe e Von Wright, Bronckart se apropria dos seguintes conceitos para a explicação de tais fenômenos: evento, ação, agente, motivo e intenção.

Evento e ação se diferenciam entre si devido a sua natureza: o evento provém de fenômenos naturais, sem a intervenção humana, enquanto que a ação é praticada por um indivíduo (agente), dotado de motivo e/ou intenção que leva(m) à sua realização. O trabalho do professor é repleto de ações executadas por ele mesmo. Por exemplo: o ato de o professor corrigir os exercícios em sala de aula configura-se como ação, pois é praticada individualmente e intencionalmente, apresentando um motivo e fazendo parte do conjunto de ações a ser realizada por ele no seu *métier*. O motivo da correção em sala pode ser uma verificação de como o conteúdo está sendo assimilado pelos alunos; a percepção do professor quanto à quantidade de perguntas e/ou dúvidas surgidas durante a explicação do assunto, ou até mesmo, a proximidade de uma avaliação que demanda uma revisão prévia da matéria ensinada. A intenção pode ser a de deixar os alunos melhor preparados para a prova, identificar se há a necessidade de aprofundar com mais exercícios o ensinamento proposto ou oferecer *feedback* após a correção.

Nesta descrição do agir do professor não há nenhuma interferência de fenômenos naturais, ou seja, é uma ação que independe da natureza e que apresenta motivo(s) e finalidade(s). Desse modo, a ação significativa, sendo de responsabilidade individual, tem um caráter singular, pois suas representações de motivos e intenções refletem o pensamento consciente de um agente. A ação significativa, para Bronckart (2006, p.68), é “a unidade de análise fundamental da Psicologia e que é ativa, consciente e objetivável”, tal qual o trabalho docente.

O conceito de ação significativa pode ser analisado sob dois pontos de vistas diferentes: o sociológico e o psicológico. De acordo com a Sociologia, o objeto não é o indivíduo como ser único, isolado, e sim, as formações, comunidades ou grupos sociais, formados por vários sujeitos. Sob o ponto de vista psicológico, a ação apresenta traços de individualidade, sendo realizado um recorte das ações praticadas nas formações sociais, a fim de isolar as ações

individuais. Diante do exposto, tem-se a Sociologia com uma visão sobre o todo, enquanto que a Psicologia se detém ao específico.

Tomando essas duas concepções acerca da ação, o ISD a renomeia: sob o ponto de vista sociológico ela é chamada de atividade e sob o ponto de vista psicológico, mantém-se como ação significativa.

Na análise dos dados gerados para esta pesquisa, percebe-se a confluência das ações significantes (individuais) e das atividades (coletivas) nos dizeres dos professores. O individual e o coletivo estão sempre presentes nas representações dos professores sobre o trabalho prescrito, realizado e não-realizado.

Do mesmo modo que as representações dos professores-participantes da pesquisa evidenciam a ação individual (ou ação significativa), a atividade realizada coletivamente também se faz presente. É no coletivo dos professores que as informações sobre os alunos são compartilhadas, que o planejamento de aulas é discutido, que a troca de experiências vitoriosas e fracassadas é promovida. Outro coletivo que também realiza atividades e que direciona e, às vezes, prescreve o trabalho do professor é o dos alunos, pois as suas ações individuais levam o professor a planejar a aula voltada para aquele determinado perfil de aluno, que faz parte de uma coletividade também presente.

Essas representações produzidas pelos professores-participantes serão estudadas por meio da análise dos seus textos/discursos. Para tanto, utilizaremos os princípios teórico-metodológicos do ISD que contemplam os nossos objetivos.

Em um momento inicial da teoria, utilizou-se o que Bronckart (2012 [1999]) denominou de folhado textual (BRONCKART, 2006, 2012 [1999]) para a realização das análises linguístico-discursivas. Entretanto, reformulações foram propostas pelo grupo ALTER-LAEL e incorporadas por Bronckart, que passou a adotar a nomenclatura de arquitetura textual (MACHADO e BRONCKART, 2009).

Tanto o folhado quanto a arquitetura textual são compostos por três níveis hierárquicos que identificam a constituição do texto, permitindo uma análise textual/discursiva. No folhado textual, os níveis apresentados são os seguintes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, conforme ilustrado em seguida.



Figura 2: O folhado/arquitetura textual (Adaptado de Bronckart, 2012 [1999]).

Essa configuração apresenta os seguintes níveis de análise: nível organizacional (infraestrutura geral do texto e os mecanismos de textualização), nível enunciativo (mecanismos enunciativos e os índices de pessoa) e nível semântico, sendo esse último proveniente das categorias da semiologia do agir propostas por Bronckart (2004) e que estão indicados na figura a seguir.



Figura 3: A arquitetura textual e os níveis de análise. (Adaptado de Machado e Bronckart, 2009).

Sendo assim, no nível organizacional, a infraestrutura do texto é apresentada, com a identificação do plano geral, do conteúdo temático, dos tipos de discurso, das sequências e dos

mecanismos de textualização, oferecendo uma ampla visão sobre o texto analisado. A alteração verificada na arquitetura textual corresponde à inclusão, nesse nível, dos mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e coerência), “que permitem a coerência entre os diversos segmentos que constituem o texto” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.54), ou seja, estão “articulados à progressão do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012 [1999], p.259). A partir da organização dos elementos constitutivos desses conteúdos, uma coerência temática é delimitada.

Sobre o plano geral, Bronckart (2012 [1999], p. 120) assinala que ele pode ser concebido como “conjunto do conteúdo temático”. A sua representação é possível por meio de um resumo, onde as informações mais relevantes sobre o texto são oferecidas. Nesse nível mais profundo, os tipos de discurso se apresentam e são definidos pelos “diferentes segmentos que o texto comporta” (op.cit., p.120) e são em número finito¹⁹. Bronckart, a partir da análise de textos em francês que mostraram uma ampla variedade de segmentos, propôs quatro tipos de discurso que pudessem tornar a classificação mais homogênea. São eles: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Esses quatro tipos estão relacionados a dois mundos virtuais ou discursivos: o mundo do EXPOR e o mundo do NARRAR²⁰.

Tipos de discurso		Relação com as coordenadas gerais do mundo ordinário	
		MUNDO DO EXPOR (CONJUNÇÃO)	MUNDO DO NARRAR (DISJUNÇÃO)
ATO DE PRODUÇÃO	IMPLICAÇÃO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
	AUTONOMIA	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Figura 4: Tipos de discurso (Adaptado de BRONCKART, 2012 [1999]).

¹⁹ Como todas as atividades humanas se realizam por meio de gêneros, estes são infinitos, diferentemente dos segmentos que o constituem.

²⁰ O discurso interativo e o discurso teórico se encontram no *mundo do expor*, enquanto que o relato interativo, se localiza no *mundo do narrar*. Os discursos interativos indicam um EXPOR dialogado, com a *implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso*, como por exemplo, unidades que caracterizam os agentes da interação (eu, você), o lugar e o momento de interação. O discurso teórico já indica um EXPOR autônomo, onde há um distanciamento do mundo ordinário do agente-produtor, ou seja, dos parâmetros físicos da ação de linguagem presentes no discurso interativo. Já o relato interativo, apesar de ser implicado (dialogado), está no nível do NARRAR, com a implicação de personagens e acontecimentos (BRONCKART, 2012 [1999]).

Finalmente, como último constituinte do nível organizacional há as sequências, que podem ser de natureza narrativa, argumentativa, injuntiva, expositiva e descritiva.

O segundo nível da arquitetura é identificado com os índices de pessoas, as vozes e as modalizações. Esses dois últimos eram apresentados na terceira camada do folhado (BRONCKART 2012 [1999]), chamado de mecanismos enunciativos.

Os índices de pessoas foram inseridos nesse nível porque “permitem mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou, em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.59). As representações subjetivas e sociais, bem como a responsabilização do sujeito e/ou do coletivo podem ser identificadas por meio dessa categoria de análise, que permite analisar o grau de comprometimento representado por esses agentes de produção.

Do mesmo modo que o individual e o coletivo podem ser identificados pelos índices de pessoa, as vozes também se apresentam como outra categoria de análise que auxilia na compreensão do agir docente. Elas estão agrupadas em três classificações: a) a voz do autor empírico, que é a voz do produtor do texto, b) as vozes sociais que são exteriores ao conteúdo temático e que podem ser identificadas como vozes de outros indivíduos ou instituições e, por último, c) as vozes de personagens, que se referem às vozes de outros sujeitos/instituições implicados no texto.

Ainda nesse nível, os últimos componentes de análise - as modalizações - se agrupam em quatro categorias: as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas se apoiam nas coordenadas do mundo objetivo, cuja pretensão de verdade se estabelece em fatos atestados como (in)certos, (im)possíveis, eventuais, etc. As modalizações deônticas avaliam elementos do conteúdo temático baseados nos valores e nas regras constitutivas do mundo social, enquanto que o terceiro tipo de modalizações, as apreciativas, se relacionam com os aspectos procedentes do mundo subjetivo, com intervenções de caráter individual. Por último, a modalização pragmática contribui “para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções (querer-fazer), razões (dever-fazer), ou ainda, capacidades de ação (poder-fazer).

Pelo fato de as modalizações não seguirem obrigatoriamente uma linearidade no texto, tal qual os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), “as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, locais e discretas” (BRONCKART, 2012 [1999], p.330), podendo ocorrer em qualquer nível da arquitetura textual.

Em nossa pesquisa, abordaremos as modalizações em um diálogo com os mundos representados de Habermas. Pérez (2014, p.65), por exemplo, aborda essa relação entre as modalizações e os mundos, em um dialogismo explicitado pelas vozes:

Essas modalizações, através das quais as vozes exprimem avaliações sobre o conteúdo temático quando agimos através da linguagem, muito dizem a respeito da nossa representação de mundo - considerando a proposta dos mundos de Habermas -, além de esclarecerem o quanto e como nos responsabilizamos pelo que é enunciado. Vale lembrar que, muito embora elas estejam separadas nessas categorias, isso não significa dizer que as modalizações acontecem apenas separadamente. Pelo contrário, elas se articulam umas às outras, muitas vezes não sendo tão fácil distingui-las.

Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta os quatro tipos de modalizações e as suas relações com os mundos representados. Optamos por utilizar a nomenclatura de Bronckart (op.cit., p.132) para definir as modalidades como “as unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis muito diferentes”.

MODALIZAÇÕES	MUNDOS REPRESENTADOS DE HABERMAS	MODALIDADES
LÓGICAS	Mundo objetivo	Tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais: É evidente que..., É improvável que..., etc; certamente, evidentemente
DEÔNTICAS	Mundo social	Tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais: É preciso que...; É necessário que... etc; poder, ser obrigado a, dever etc.
APRECIATIVAS	Mundo subjetivo	Preferencialmente marcadas por advérbios ou orações adverbiais: felizmente, infelizmente, é lamentável que... etc.
PRAGMÁTICAS	Mundo social	Preferencialmente marcadas pelos auxiliares de modo: querer, poder, dever, etc.

Quadro 1: Quadro das modalizações e dos mundos representados (Adaptado de PÉREZ, 2014).

Em face da abordagem explicitada nesta seção, faz-se necessário focalizar no próximo capítulo cada um dos conceitos que serão tratados na análise das representações dos professores-colaboradores: os saberes docentes, os mundos representados, o gênero e o estilo profissionais e os elementos constitutivos do trabalho.

2 ENTRE SABERES E MUNDOS: O LUGAR DO TRABALHO DOCENTE

Se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão úteis para agir (PERRENOUD, 2008 [2002], p.180).

A construção e a apropriação dos saberes docentes revelam uma conexão entre as verdades, as normas, os acordos, a subjetividade e a coletividade dos três mundos representados (ou formais), que acabam por definir o profissional que somos.

Sendo assim, conferimos à relação entre os saberes e o professor a metáfora do tornado. No centro desse tornado se encontra esse profissional do ensino que enfrenta as (im)previsibilidades da atividade docente, mobilizando e (trans)formando os saberes que se deslocam em uma espiral dinâmica e ininterrupta.

A fim de melhor construir a relação entre tais saberes e os mundos, optamos por, primeiramente, estabelecer uma relação dialógica entre três conceitos importantes para os estudos que investigam o trabalho docente no âmbito do ISD: o gênero da atividade, o estilo profissional e os elementos constitutivos do trabalho docente.

Desse modo, este capítulo se encontra organizado em duas seções. Na primeira, tivemos o objetivo de contemplar esses três conceitos fundamentais para a caracterização do professor de nossa pesquisa, realizando um percurso que vai do gênero profissional e do estilo profissional - ambas noções da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2007, 2010) - a definição dos quatro elementos constitutivos do trabalho, desenvolvidos no âmbito da Ergonomia Francesa, de acordo com Amigues (2004). A segunda seção traz a relação que estabelecemos entre os saberes docentes (TARDIF, 2013) e os mundos representados (HABERMAS, 1987, 2010).

2.1 Reconhecendo o professor: do gênero profissional aos elementos constitutivos

Todo trabalho desenvolvido apresenta uma cultura, a chamada cultura profissional, responsável por dar aos trabalhadores um senso de coletividade e de pertencimento a um grupo específico, tão importante para um ser social como o homem, que necessita dessa identificação e reconhecimento em seu meio.

Tratando da coletividade e partindo da ideia de que um grupo é uma “comunidade inacabada” (CLOT, 2007), tomamos o professor como sujeito nesse processo de formação do gênero de atividade, também denominado de profissional, *ser professor*.

Desse modo, o gênero é compartilhado por um coletivo de trabalhadores que desempenham funções semelhantes, permitindo uma homogeneidade²¹ profissional. Contudo, ele não é visto como uma “coleção de indivíduos”, que se juntam sem um fim específico e sem uma memória coletiva prévia. Há uma história que os une, que os identifica como atores na realização da sua atividade comum e que os define enquanto grupo profissional. Uma espécie de “senha” conhecida por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2007):

O gênero profissional pode ser entendido como as obrigações das quais participam aqueles que trabalham a fim de poder trabalhar, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho. Sem o recurso a essas formas comuns da vida profissional, assiste-se a uma desregulação não só da ação individual, mas também do poder de ação e da tensão vital do coletivo (SOUZA e SILVA, 2004, p 97).

Percebe-se na própria definição de gênero profissional o papel exercido pelas prescrições, qual seja, a de reguladora da atividade. São elas que direcionam e organizam o trabalho. Contudo, essa ideia de padronização/homogeneização é apenas aparente, uma vez que as prescrições carregam consigo a possibilidade de serem (re)significadas. Não há homogeneidade em nenhuma atividade. Pelo contrário, a heterogeneidade presente é que confere o caráter interacional, dinâmico, motivador e inovador à execução das atividades, caracterizando o chamado estilo profissional, que abordaremos mais adiante.

No contexto de (re)significação das prescrições, a presença de impedimentos durante a realização de uma atividade revela-se como um fator que exige do profissional a (re)configuração do seu agir. Um professor, por exemplo, no primeiro dia de aula de uma turma, elabora o seu planejamento pensando no uso do *datashow*, em uma aula inteiramente expositiva. Porém, ao chegar na sala, percebe que há dois alunos com deficiência visual. Se ele compreender a multidimensionalidade do trabalho docente, a (re)configuração daquela aula será o caminho a ser trilhado, inserindo esses dois alunos em um contexto ressignificado e de inclusão social.

As (re)configurações e (re)normatizações, contudo, só podem ser realizadas por aqueles que conhecem as prescrições e as tarefas a serem executadas. Exigir que uma costureira

²¹ Utilizamos a palavra homogeneidade para identificar que a atividade profissional é a mesma. Por exemplo: o coletivo dos motoristas de ônibus é uma representação homogênea de todos aqueles que exercem essa profissão.

(re)configure uma ação realizada por um marceneiro ao talhar uma mesa só pode ser concebida se a costureira souber sobre o gênero de atividade “ser marceneiro”. Isso significa que ela precisa conhecer o passo-a-passo de como produzir uma mesa e saber como “driblar” determinadas situações adversas, como um pedaço de madeira que se parte ao meio. Um ator, por exemplo, durante uma encenação de uma peça de teatro, pode colocar os chamados “cacos” sem que a plateia perceba, pois ele sabe como aquela tarefa é realizada e qual o momento oportuno para aquela improvisação. Porém, o autor que escreveu a peça (o prescritor dela), se estiver a assistindo, poderá identificá-la.

Do mesmo modo que as prescrições podem ser (re)significadas, elas também são seguidas. Segundo Souza e Silva (2004, p.97), “existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir”, permitindo que atuem em uma zona de conforto, identificando-se com os seus pares, isto é, com o seu gênero profissional.

Pelo fato de o gênero profissional se constituir por meio da linguagem, no mundo e pelo homem e ser de natureza relativamente estável, tal qual a noção bakhtiniana de gêneros discursivos²², a diversidade é uma das suas características. Ao se apropriar dos diversos gêneros, seja ele textual ou profissional, e agir sociodiscursivamente no mundo, possibilitando o seu agir individual, o indivíduo estabelece o chamado estilo profissional, que pode ser compreendido como um “savoir-faire” personalizado e singular, como salienta Medrado (2012, p.155):

[...] o gênero não anula ou inibe ações singulares e criativas, uma vez que deve permitir que o trabalhador teste suas próprias capacidades e supere seus limites, já que o indivíduo é um ser capaz de agir com intenção própria. Em suma, o gênero profissional não inibe um fazer diferente, inovador e particular, mas pode provocar um estilo único e pessoal de cada trabalhador.

O estilo profissional é a marca de um profissional. É a sua assinatura. Mesmo em se tratando do contexto de cursos livres de idiomas, cujas metodologias, por muitas vezes, é a prescrição mais rígida a ser seguida, o estilo profissional está presente. Diante da transgressão às regras e ao estilo, Clot (2010, p.180) ressalta que:

[...] a primeira se limita a instalar um distanciamento à regra oficial, o segundo faz do gênero profissional a fonte da transformação potencial dessa regra. A transgressão enfrenta e alimenta o conformismo dos procedimentos. O estilo restaura os pressupostos genéricos da atividade real. A estilização do gênero pela experimentação sobre suas variantes, por iniciativa de cada um e de todos no decorrer da atividade, confirma o poder de agir de um coletivo sobre a organização oficial do trabalho

²² Utilizaremos, nesse contexto, gêneros discursivos e gêneros textuais como sinônimos.

Esse poder de agir é comumente identificado no coletivo de professores de uma escola, onde há professores que trabalham mais com músicas, que ensinam de forma mais divertida, que são mais tradicionais, que cobram mais gramática, que preferem mais a conversação sobre temas diversos que não estão nos livros, que desenvolvem projetos específicos com as turmas, que modificam a prova oral que é padronizada, que preferem seguir uma avaliação contínua apesar de não ser a utilizada no curso, dentre outros casos. São inúmeras as formas de (re)fazer que identificam o estilo profissional. Para ilustrar essas formas de (re)configuração do agir permeada pela memória coletiva da profissão é que a seguir, sistematizamos as relações entre gênero, estilo profissional e coletivo de trabalho:

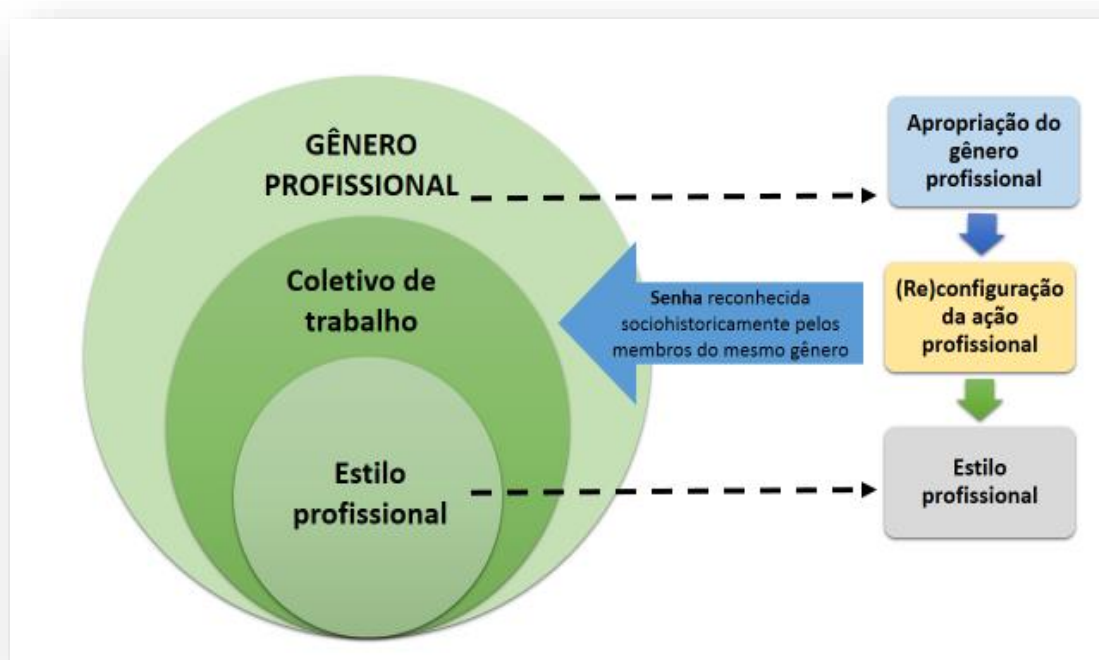


Figura 5: O reconhecimento a partir do gênero profissional (Adaptado de CLOT, 2010).

Diante dessa relação tripartite entre gênero profissional, coletivo de trabalho e estilo profissional é que os saberes docentes se (trans)formam. Sendo assim, os saberes também podem ser considerados personalizados, como Tardif (2013, p.64) ressalta: “[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado”, na medida em que cada profissional assume determinados saberes com mais propriedade do que outros, devido a sua situação real de trabalho e seu lugar social. É como se fosse uma seleção de currículos: muitos traços em comum, como formação acadêmica, títulos, participação em congressos etc., porém alguns são mais específicos a determinada história de vida e profissional de um indivíduo. Morar, estudar e trabalhar em outro país mobiliza saberes que um profissional que nunca saiu do país desconhece. A variedade dos saberes é importante e essencial para a

compreensão do trabalho, pois lida com as habilidades que o indivíduo disponibiliza para resolver situações não planejadas e não-observáveis. O seu conhecimento é necessário para que cursos de formação inicial e continuada de professores focalizem o real da atividade²³, pois a prática, na grande maioria das vezes, é bem diferente do que é difundido pelas teorias e exigido pelos documentos oficiais.

O meio em que vive, se forma e trabalha é fonte para a identificação do professor e sua atividade e que define uma grande parte dos saberes que o constitui. O professor de inglês, como qualquer profissional, é influenciado pelos meios onde se socializa, pelas regras do gênero no qual está inserido e pela sua formação como indivíduo e como profissional.

Pelo fato de estabilidade e homogeneidade não definirem o homem no seu funcionamento cognitivo e social, e por este estar em constante transformação assim como o meio em que vive, é que o homem é sempre capaz de desenvolver o seu estilo profissional e ser reconhecido por ele. Na busca por novos conceitos, novas formas de agir, de (re)fazer ou de se (re)fazer, refletindo e (re)direcionando a sua prática, o estilo profissional é tão heterogêneo quanto os indivíduos mestiços da LA.

Circulando pelo gênero profissional e pelo estilo profissional e em um outro nível, pelo trabalho docente, estão os elementos que constituem a sua natureza, o seu formato, as suas regras que “padronizam” o planejamento e a execução das tarefas. Esses elementos constitutivos do trabalho criam uma identidade para o gênero de atividade realizado pelos indivíduos. Professores do Rio de Janeiro, por exemplo, se reconhecem nos professores da Paraíba por compartilharem atividades semelhantes. Tarefas peculiares à determinado *métier* também exemplificam essa identidade profissional: a correção de provas é uma prática característica do trabalho docente, não sendo verificada no trabalho desenvolvido por um dentista ou por um arqueólogo.

Assim, a identidade profissional dialoga incessantemente com os elementos constitutivos do trabalho que, de acordo com Amigues (2004), são representados pelas prescrições, regras de ofício, ferramentas e o coletivo de trabalho. Esses quatro elementos criam uma identificação e uma estabilidade aparente entre os indivíduos envolvidos na atividade de trabalho. Tais elementos se encontram tanto na exterioridade quanto na interioridade do indivíduo, dialogando com os conceitos de instrumentos psicológicos e de trabalho de Vygotsky. Por exemplo, externamente, o livro didático assume o papel de ferramenta

²³ O real da atividade, conceito utilizado pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), corresponde ao visível e ao invisível do trabalho, ou seja, não somente ao que foi planejado e executado, mas também aquilo que sofreu impedimentos e que não se realizou, podendo ser representado no texto/discurso produzido pelo professor.

importante em sala de aula, auxiliando professores e alunos na transformação do meio aula, como nos diz Friedrich (2012, p.57): “ele (instrumento de trabalho) é portador de uma finalidade que está incorporada em sua forma material”. Enquanto que internamente, as autoprescrições, que os profissionais se impõem como fator autorregulador e controlador do seu trabalho, desenvolvem-se, sendo instrumentos psicológicos que organizam o que está interno ao indivíduo.

A regulação ocorre no nível das prescrições, que são responsáveis pela padronização e normatização do trabalho. Para Amigues (2004, p.40), “no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia”.

Nesse sentido, a LDB, os PCN e os referenciais dos estados brasileiros são exemplos de documentos prescritivos que regulam o sistema educacional brasileiro. No artigo 26º da LDB, que contempla a formação dos currículos do ensino fundamental e médio, o parágrafo 5 trata da introdução obrigatória de uma língua estrangeira a partir da 5ª série:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.11).

Nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (2010, 107), uma relação com os PCN é explorada para que o professor perceba como esses textos dialogam entre si:

Embora os PCN-LE defendam o texto como unidade de ensino, o professor deve observar se os textos a serem selecionados para a sala de aula possuem relevância social, ou seja, se contribuem na formação de opinião e construção de visão de mundo de um aluno sobre uma determinada temática. Vale, aqui, trazermos a crítica que os PCN-LE fazem aos textos criados exclusivamente para fins pedagógicos. Esse fenômeno denominado “texto sobre a escova de dente”, tão comum em sala de aula de Língua Estrangeira, descola a linguagem do mundo social.

A existência das prescrições se faz necessária. Entretanto, isto não quer dizer que elas não devam ser (re)interpretadas, (re)elaboradas e (re)avaliadas. Cabe ao professor, no entendimento da sua profissão e da sua realidade educacional, promover tais alterações a fim de promover satisfatoriamente o ensino-aprendizagem. Sobre isso, Amigues (2004, p.40) assinala existir “uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho

efetivamente realizado pelo operador”, uma vez que nem tudo o que está no papel é passível de ser realizado.

No âmbito do trabalho prescrito, o segundo elemento constitutivo é representado pelas regras de ofício que não constam em documentos prescritivos. A correção dos exercícios com caneta colorida, a apresentação em data show de um conteúdo disciplinar, o horário em que o visto no caderno é dado pelo professor, que pode ser no início ou antes do término da aula são exemplos de regras de ofício. Segundo Amigues (2004, p.43), “são ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas²⁴” e correspondem a ações concretizadas pelo professor de tal forma que caracteriza a sua profissão. Sendo assim, a sala de aula é o palco para muitas regras de ofício.

Interagindo nas regras de ofício estão as ferramentas²⁵, o terceiro elemento. Amigues (2004) assevera que os professores usam mais ferramentas produzidas pelos outros do que de sua autoria. As fichas pedagógicas, os livros didáticos, os sites com exercícios já prontos, os carimbos usados pelos professores na correção dos exercícios como instrumento motivador para o aluno são ferramentas que estão à sua disposição. Contudo, visando à eficácia das suas atividades, “essas ferramentas são frequentemente transformadas pelos professores” e que, ao serem apropriadas, tornam-se “instrumentos para a ação” (AMIGUES, 2004, p.44). Um professor que ainda não se apropriou do *tablet* em sala de aula, por exemplo, não pode considerá-lo como instrumento (ou ferramenta). Somente após a sua apropriação que ele deixa de ser um artefato e se transforma em instrumento utilizado durante a sua ação pedagógica.

As prescrições, as regras de ofício e as ferramentas se formam, se consolidam e transformam os ambientes de interações sociais, onde o outro assume um papel importante. Temos, então, o último elemento constitutivo do trabalho: o coletivo de trabalho. Sob essa perspectiva, os professores fazem parte de uma reunião de indivíduos partilhando mais semelhanças do que diferenças. Esses agrupamentos de profissionais que desempenham funções similares podem ser identificados em diversas dimensões: o grupo dos professores da turma Y de uma determinada instituição, dos professores de inglês da escola X, dos professores de história que lecionam apenas em escolas públicas municipais, de todos os professores de determinado estado e assim sucessivamente. Nos cursos de idiomas, por exemplo, o coletivo é

²⁴ Para Amigues (2004), a caixa de ferramentas pode promover uma renovação do fazer do professor, como também gerar questionamentos sobre a sua apropriação. O uso de músicas adaptadas ao universo da tabela periódica pelos professores de química é um exemplo de como uma ferramenta pode ser apropriada e se tornar um instrumento de ação que, no futuro, possa se revelar como uma regra de ofício do coletivo dos professores de química.

²⁵ Amigues (2004) estabelece uma diferença entre artefato e ferramenta, que reside na sua apropriação por parte do trabalhador. Quando não há apropriação, chama-se de artefato. O contrário, de ferramenta ou instrumento.

representado por aqueles professores de determinado horário, que lecionam em níveis específicos, de cada língua estrangeira ofertada na escola, que só dão aulas para crianças etc. Mesmo estando inserido em vários coletivos de trabalho, o professor faz parte do coletivo maior: o dos professores, cuja finalidade é criar um meio propício para o ensino e a aprendizagem, segundo o triângulo da atividade educacional (cf. p.27).

Em face dessa perspectiva sobre gênero e estilo profissional e elementos constitutivos do trabalho é que, na próxima seção, propusemos um diálogo entre os saberes docentes (TARDIF, 2013) e os mundos representados (HABERMAS, 1987, 2010), tendo em vista que ambos se constituem como conceitos fundamentais na nossa pesquisa.

2.2 Os saberes docentes e os mundos representados

O professor, ao se comunicar, interage com o mundo do qual faz parte, promovendo atividades de linguagem, que traduzem as suas intenções, seus motivos, suas escolhas, direcionando as suas ações e norteando o seu agir docente. Mundo organizado, onde os sujeitos realizam as suas ações individualmente ou cooperam nas atividades coletivas (agir praxiológico), se reconhecem, agem por meio da linguagem (agir comunicativo) e onde os saberes/conhecimentos transitam.

Esse mundo, formado pelo agir comunicativo e pelo agir praxiológico, é organizado por Habermas (1987) da seguinte forma: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, compostos por parâmetros que organizam a vida social e, por isso, regidos por pretensões que dão veracidade e legitimidade a essa organização e cuja constituição se faz por meio das atividades de linguagem.

Cada um dos três mundos habermasianos apresenta características observáveis em várias dimensões do ambiente social, que conferem um diálogo e uma produção incessante de saberes de naturezas diversas.

O mundo objetivo é definido como “a totalidade dos estados de coisas interligados de acordo com a lei que, num dado momento, existem ou passam a existir ou então podem ser levados a existir por intermédio de intervenções” (HABERMAS, 2010, p.150). Nesse sentido, o indivíduo “pode identificar estados de coisas existentes e produzir estados de coisas desejados” (op.cit, p.150). Daí se justifica a pretensão à verdade que o rege, pois “esta não existe de forma legítima se o estado das coisas afirmado não existir” (op.cit, p.95).

No mundo objetivo, os conhecimentos coletivos provenientes do social, por exemplo, são organizados sob a égide dessa pretensão, como postula Bronckart (2008, p.22):

Qualquer atividade se desenvolve em um mundo físico sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na sócio-história humana, os elementos constitutivos do mundo “objetivo”.

Nesse mundo, os saberes profissionais do professor têm a sua origem na coletividade: os saberes provenientes da família, da escola, das outras instituições educacionais, da igreja, dos cursos de formação, das mídias, etc. São saberes que têm sua origem anterior à prática docente, mas que continuam a se renovar e (trans)formar, como em um tornado. Muitos deles são saberes institucionalizados e prescritivos.

Ao relacionar o mundo objetivo e o social aos saberes, tomamos o posicionamento de Tardif (2013), ao dizer que os saberes que fazem parte do trabalho do professor não são definidos individualmente. Há sempre uma instância superior ou o Ministério da Educação, por exemplo, que determina e legitima esses saberes. Os documentos oficiais, como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), definem e regulamentam as habilidades mínimas necessárias ao profissional da educação. A própria lista que define os livros didáticos, proveniente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁶, vem de uma esfera distante e acima daquela do professor. Para Tardif (2013, p.13), “isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social”. As profissões só são reconhecidas e legitimadas a partir das leis que regulam as suas atividades, de sindicatos e associações que criam um senso de coletividade e de uniformidade/homogeneidade na qual os pares se reconhecem.

Esse senso de coletividade e de pertencimento a um grupo social, com o reconhecimento do seu par, são observados no mundo social, onde a legitimitade é o ponto de partida e de chegada. É nessa dimensão que as regras e as normas são ditadas em prol da convivência social e do bem-estar comum, bem como define Habermas (2010, p.150):

Um mundo social consiste em ordens institucionais que estabelecem quais são as interações que se inscrevem na totalidade das respectivas relações sociais autorizadas;

²⁶ Sobre o PNLD, especificamente de Língua Espanhola e Língua Inglesa, queremos destacar a equipe de profissionais envolvida em todo o processo de seleção e avaliação dos livros didáticos. Os professores avaliadores representam várias universidades de todo o território brasileiro e que ao compartilharem realidades diversas de ensino promoveram um importante trabalho para a educação pública nacional ao selecionarem coleções apropriadas para o ensino de línguas estrangeiras.

e todos os destinatários de um tal complexo de normas encontram-se associados ao mesmo mundo social.

Retomamos Tardif (2013, p.12) para compreender que o saber do professor é um saber social “porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores”. As trocas de experiências entre professores é um exemplo de como o saber pode ser (com)partilhado no coletivo. A sala dos professores pode ser vista como um desses lugares, onde os professores se reúnem para discutir sobre os seus alunos, planejamento de aulas, impedimentos surgidos, angústias, frustrações e outras questões. Em nossa pesquisa, por exemplo, a conversa com o colega de trabalho foi um dos temas abordados pelos professores-colaboradores quando perguntados sobre como planejavam as aulas, se sozinhos ou em grupos, e o que faziam quando enfrentavam alguma dificuldade com aluno ou possuíam dúvidas sobre o conteúdo a ser ministrado. Dos três, as duas professoras foram unânimes ao dizerem que procuravam ajuda de um professor do curso. Nesse sentido, esses coletivos de trabalho contribuem para uma legitimidade na formação e na troca de saberes docentes. Pertencer ao mesmo lugar social legitima o saber-fazer do professor.

Todavia, o mundo social do qual os professores fazem parte não é apenas representado pelo seu coletivo. Os alunos são formadores de um outro coletivo importante e constitutivo do gênero profissional professor. No papel do outro, a turma assume destaque na caracterização social dos saberes que são necessários à prática docente. Tardif apresenta o aluno como “objeto” do trabalho docente, privilegiando a interação entre ambos. Apesar de esta visão contrariar o triângulo exposto por Machado (2007), que não concebe o aluno como o objeto do trabalho do professor, pois para a autora, o objeto seria a criação de “um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina [...]” (MACHADO, 2007, p. 93), faz-se necessário reconhecer o papel social do aluno como gerador ou propulsor da produção do saber do professor.

Diante da caracterização desses dois primeiros mundos, Habermas (2010, p.151) apresenta uma relação entre ambos: “tal como o sentido do mundo objetivo pode ser explanado com referência à existência de estados das coisas, o sentido do mundo social pode sê-lo com base na validade de dever (ou na dignidade de reconhecimento) de normas”. Ou seja, as normas do mundo social existem para confirmar as verdades do mundo objetivo.

Por fim, o terceiro mundo formal ou representado é o mundo subjetivo, definido por Habermas (2010, p.151) “como a totalidade das vivências, às quais o ator tem o respectivo acesso privilegiado”. Portanto, a última relação que fazemos entre os mundos habermasianos e

os saberes docentes consiste no papel da experiência individual. Os conhecimentos coletivos acumulados pelos indivíduos e que se relacionam com a sua individualidade caracterizam esse mundo regido pela pretensão à veracidade. Tais conhecimentos são produzidos no coletivo, porém, cabe a cada sujeito, a partir das suas experiências, do seu conhecimento de mundo, da sua origem, dos seus sucessos e fracassos (re)produzir e ampliar o seu arsenal singular de saberes. É um processo dinâmico e sempre em construção, principalmente se analisarmos alguns saberes como sendo personalizados e situados, como cita Carter (1990):

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente. (CARTER, op.cit., apud TARDIF, 2013, p.265)

Os saberes que constroem o mundo subjetivo estão muito associados ao estilo profissional de cada um. Assim como o estilo é singular, o mundo subjetivo também o é.

Um outro ponto importante a ser considerado na relação entre os mundos representados e os saberes profissionais é a presença de um agir característico a cada uma dessas esferas comunicativas: o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramático. No mundo objetivo, o agir teleológico caracteriza-se pela relação com a mobilização do ser humano. De acordo com Habermas (2010, p.141), “o ator realiza o seu fim ou consegue criar uma situação desejada escolhendo numa dada situação meios promissores de êxito e aplicando-os de forma apropriada”. As convenções (leis, normas, prescrições, etc.) que organizam grupos sociais em determinados contextos, características do mundo social, são realizadas por meio do agir regulado por normas. Por último, no mundo subjetivo há o agir dramático realizado no nível do individual do agir humano, que se refere “à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas” (BRONCKART, 2008, p.23).

A interface entre esses três níveis demonstra como a atividade é coletiva e social e que todo conhecimento (saber) que dela provém caracteriza-se como um construto coletivo. É perceptível o efeito que o social representa no humano, tal qual a teoria vygotskiana anuncia, com as representações pertinentes ao ambiente, dialogando com o social e o individual.

Os mundos representados, por se construírem por meio de signos e textos, “com significações sempre moventes” (BRONCKART, 2012 [1999], p.35), se transformam constantemente, tal qual os saberes. As músicas que antigamente apenas tinham a função de expressar a arte, hoje são usadas como ferramentas em sala de aula para o ensino de Química,

de Física, por exemplo. Os quadros de giz, com o passar dos anos, serão substituídos pelos *e-boards*²⁷. Livros didáticos e metodologias de cursos de idiomas que adotavam a visão reducionista de língua como sistema estão passando por um processo de transformação, a fim de privilegiar o ensino de língua sob uma visão também de prática social. No âmbito político, a nossa própria Constituição Federal de 1988²⁸, derrubou barreiras e conceitos que regulavam a vida social no país há séculos. Todas essas mudanças e quebras de paradigmas, que acontecem no contexto, afetam a constituição dos mundos objetivo, social e subjetivo e justificam a definição de que os saberes são sociais. Portanto,

(n)esse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (TARDIF, 2013, p.64)

A figura a seguir ilustra o processo dinâmico dos cruzamentos entre os saberes docentes, os mundos representados de Habermas e suas respectivas pretensões.



Figura 6: Os saberes docentes, os mundos representados e as pretensões.

²⁷ O e-board é “um *hardware* que compreende uma tela do tamanho de um quadro, na qual a superfície é *touch screen*. O teclado perde sua funcionalidade, e as aplicações são realizadas por uma caneta acionada diretamente na superfície do e-board. Ali estão concentrados todos os recursos que a aula de inglês com caráter comunicativo necessita: multimídias, *data-show*, acesso à internet, bem como permite a instalação de *software* desenhados para as necessidades específicas do um curso (KARNAL, 2013, p.2-3).

²⁸ Um exemplo desse novo paradigma é o reconhecimento das línguas minoritárias e da diversidade linguística no país, em um processo de avanço das políticas linguísticas.

A classificação dos saberes sociais que adotamos provém de uma adaptação do quadro proposto por Tardif (2013, p.63). O objetivo dessa classificação é dar conta da pluralidade formativa dos saberes, levando-se em consideração a experiência individual, a formação escolar e superior, as ferramentas que fazem parte da atividade educacional e a experiência na profissão. Vejamos a classificação proposta por Tardif a seguir:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
<i>Saberes pessoais dos professores</i>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
<i>Saberes provenientes da formação escolar anterior</i>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
<i>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</i>	Os estabelecimentos de formação de professores, os cursos de reciclagem ²⁹ , etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
<i>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</i>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
<i>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</i>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 2: Os saberes docentes (TARDIF, 2013, p.63).

Optamos na nossa pesquisa por substituir algumas nomenclaturas, a saber:

- os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho para saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho e

²⁹ Apesar de não concordarmos com esse termo, pois concebemos esse processo como o de formação continuada, decidimos, por enquanto, mantê-lo em respeito ao trabalho do autor no qual nos apoiamos.

- os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola para saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente.

A partir da análise desses saberes, identifica-se que a origem deles é externa ao professor. Os saberes provenientes da formação educacional e profissional, dos programas e livros didáticos são desenvolvidos *por* e *em* outras instâncias: o Ministério da Educação, a instituição de ensino em que o professor está inserido, a coordenação pedagógica e assim sucessivamente, em uma espiral hierárquica. Contrariando essa ideia, Habermas, na teoria do agir comunicativo, sugere que as interações comunicativas entre os diversos grupos sociais que fazem parte de um processo são necessárias, a fim de que todas as vozes sejam ouvidas e que importantes decisões sejam tomadas, não apenas por imposições. O diálogo entre indivíduos de posições sociais diferentes é defendido por Habermas (2010), como um fator que pode levar o homem a (re)conquistar o seu papel de sujeito e não de simples executor. Desse modo,

Tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido às suas ações e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos, Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito (GONÇALVES, 1999, p.131).

No quadro dos saberes docentes (quadro 2, cf. p. 51), os que se fundamentam nas singulares histórias de vida também ocupam seu papel de destaque. Eles são o conjunto de experiências vividas pelo professor desde antes da escolha pelo magistério até a sua prática mais recente. Essas experiências adquiridas com a prática tornam tais saberes personalizados, haja vista que o fator de imprevisibilidade existe em situações reais de trabalho, demandando do professor a utilização de habilidades ou de recursos que não são ensinados na educação tradicional, tais como improvisação, adequação, criatividade e sensibilidade. Esses percalços presentes nas situações reais de trabalho são chamados por Tardif (2013) de “condicionantes”. As capacidades mobilizadas pelos professores para resolver esses condicionantes vêm tanto do interno da profissão, a partir do contato com os seus pares (o coletivo de trabalho de Amigues), com os alunos e os seus responsáveis e com a direção da escola, quanto do externo a ela, referente ao meio social no qual o professor vive, onde as relações com seus próprios familiares contribuem para a tomada de decisões. A retomada da sua memória enquanto aluno é mais um fator que auxilia no trabalho, pois se colocar no lugar do outro, em uma perspectiva diferente, permite uma nova visão da realidade, conforme assevera Tardif (2013, p.15): “o saber dos

professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”.

Investigar sobre o saber docente é contemplar os aspectos que estão relacionados ao indivíduo e a sua atividade, ou seja, a história de vida do professor, a sua identidade, a sua cultura, sua formação educacional antes da formação superior, sua formação acadêmica, sua interação com os alunos, as normas que regem a atividade docente e os documentos. É identificar esse profissional, cujos saberes são demandados de acordo com seu contexto de trabalho e as exigências da profissão.

No próximo capítulo, apresentaremos o caminho metodológico da nossa pesquisa.

3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p.31).

O caminhar no mundo da pesquisa se faz necessário a todos aqueles que concebem o seu trabalho como uma atividade (des)conhecida, tanto no que diz respeito ao seu olhar quanto ao olhar do outro. É o momento de observação, identificação, análise, reflexão, e sobretudo, de aprendizagem.

Assim as pesquisas acadêmicas com foco na atividade docente, desenvolvidas a partir da perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), vêm se apropriando de instrumentos metodológicos de origens diversas, como é o caso da instrução ao sócia (CLOT, 2010) e da autoconfrontação (CLOT, FAITA et al. 2001; FAITA, 2005; MEDRADO, 2008; CLOT, 2010), ambos provenientes da Psicologia do Trabalho. A entrevista pré-tarefa e pós-tarefa (BULEA, 2010), a documentação direta e indireta (BRONCKART, 1999, 2008; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011; MEDRADO e REICHMANN, 2012), a gravação de vídeos e a observação também fazem parte desse conjunto de instrumentos metodológicos que são apropriados pelos pesquisadores, tendo em vista a necessidade de mais informações sobre a atividade docente, seus elementos constitutivos e os objetivos propostos. A compreensão do trabalho docente está relacionada ao desenvolvimento das pesquisas, principalmente, daquelas realizadas por quem está compartilhando o mesmo espaço desse professor que colabora: o professor-pesquisador.

O esquema a seguir ilustra o caminho percorrido pela pesquisadora. A primeira etapa consistiu na entrevista pré-tarefa com o professor-colaborador, na qual elaboramos perguntas, que abordavam conteúdos temáticos previamente estabelecidos. Após o término da aula ministrada pelo professor, realizamos a entrevista pós-tarefa, de natureza semiestruturada. Após essas duas etapas, um questionário com perguntas abertas e fechadas foi entregue ao professor para preenchimento posterior. Após a transcrição das entrevistas e a coleta das informações do questionário, seguiu-se à análise dos dados.

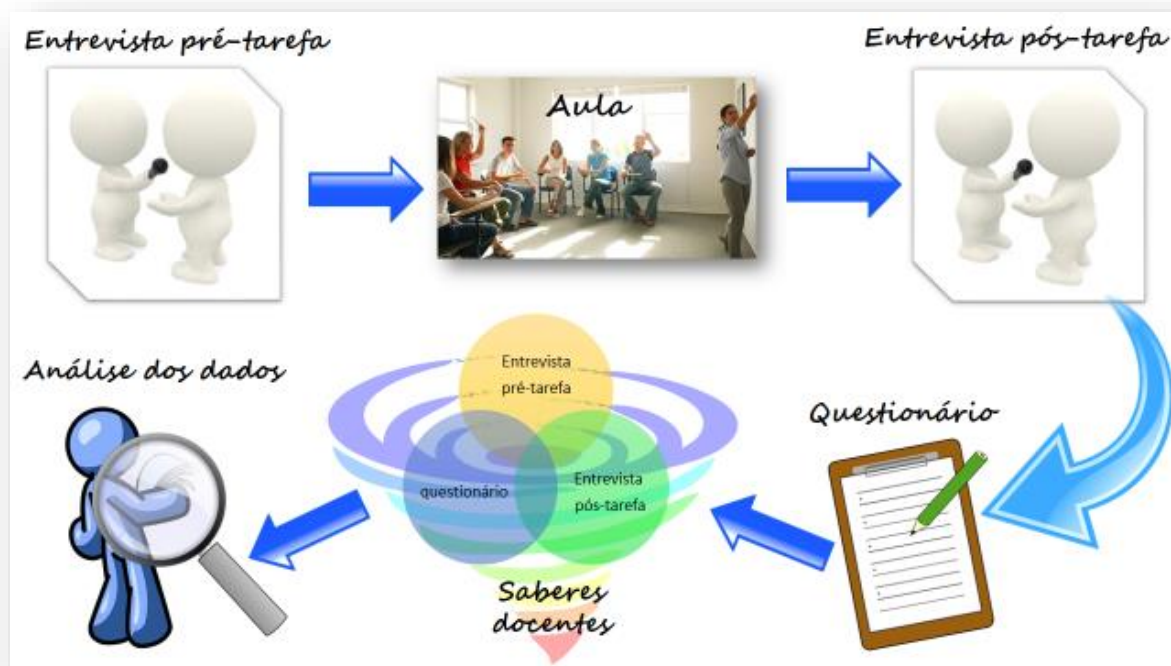


Figura 7: O caminho da pesquisa.

O presente capítulo, estruturado em cinco seções, apresenta como objetivo o delineamento das etapas constitutivas da metodologia que utilizamos. Iniciaremos com a exposição da natureza da pesquisa (3.1) e do papel do professor-pesquisador e o seu contexto de trabalho (3.2). Na terceira seção, discorreremos sobre os instrumentos metodológicos de coleta e geração dos dados. Por isso, esta seção está organizada em duas partes que trarão considerações acerca do uso do questionário (3.3.1) e das entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa (3.3.2). Na subseção da entrevista, optamos por explicitar as características dos dois tipos de entrevista e dos conteúdos temáticos, a partir dos quais as perguntas foram propostas. Na seção 3.4, exporemos a descrição do contexto no qual as entrevistas foram realizadas. Em seguida, explicaremos os procedimentos de análise (3.5), com uma subseção direcionada para a explicação dos contextos das modalizações deônticas e pragmáticas (3.5.1).

Na primeira seção deste capítulo, descreveremos a abordagem qualitativa e a relação estabelecida com o objeto pesquisado.

3.1 Trilhando a natureza da pesquisa

Devido à natureza do objetivo geral da pesquisa, qual seja, o de analisar as representações que os professores de língua inglesa em cursos de idiomas possuem acerca dos saberes que julgam ser relevantes para atuação nesse contexto, este trabalho se apresenta como

uma pesquisa acadêmica de abordagem qualitativa e interpretativista, procurando “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

A importância da pesquisa qualitativa, segundo Flick (2004, p.18), reside na “pluralização das esferas sociais”, que demanda uma “nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” relevantes a uma pesquisa. Há um imbricamento de narrativas diversas, com origem em lugares sociais distintos e que sofrem e provocam influências sociais, culturais, políticas e econômicas específicas àquele/naquele lugar e àquele/naquele sujeito. São outros modos de narrar sobre o indivíduo e o contexto no qual está inserido, pois segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17),

nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Em decorrência dessa sensibilidade, característica da natureza qualitativa de uma pesquisa, é que as subjetividades do pesquisador e daqueles que fazem parte do processo devem ser tomadas em consideração, pois este tipo de pesquisa representa um terreno que permite múltiplas práticas interpretativas. Os seus dados refletem, em algum momento, a experiência, os sentimentos e os questionamentos desses sujeitos (FLICK, 2004, p.22), e promovem discussões acerca da questão a ser pesquisada. Moreira e Caleffe (2008, p.23) afirmam que, “[...] a tarefa de definir um problema de pesquisa exige uma combinação de experiência e intuição [...]”.

Essa combinação pode ser tomada como componente do *filtro particular* que o pesquisador possui (BORTONI-RICARDO, 2008), de onde se argumenta que o pesquisador usa o seu *filtro* para determinadas situações, onde algo atrai mais a sua atenção. Há uma seletividade por parte do pesquisador nos conteúdos temáticos a serem abordados e nos dados analisados. Em pesquisas qualitativo-interpretativistas, por exemplo, o pesquisador não mantém um grande distanciamento dos dados, contrastando com a exigência das pesquisas de natureza quantitativa, na qual a análise dos dados demanda racionalidade e precisão específicas:

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Consequentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários “conceitos

sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados (FLICK, 2004, p.18).

A total neutralidade do pesquisador é um denominador impossível de ser verificado em pesquisas de cunho interpretativista, conforme cita Almeida Filho (2009, p.13):

Seja qual for a situação, isto é, seja o analista-interpretador o próprio professor ou um especialista experiente e confiável ao professor examinado, o procedimento de interpretação é chave e carecerá sempre de um olhar que não o primeiro, de leituras especializadas (teóricas) e interação compreensiva e contínua com os dados [...].

Assim, as experiências do pesquisador afetam de alguma forma as suas análises, já que a pesquisa se desenvolve no dinamismo do mundo social, onde todos têm o seu papel, suas concepções, seus conhecimentos e suas experiências. Segundo Medrado (2008, p.19), “[...] compreendemos o mundo, estando nele. Não podemos, então, negar aquilo que nos é de mais imediato: a nossa própria experiência”.

É sob esse aspecto que a pesquisa qualitativa mais se afasta das pesquisas quantitativas, caminhando por análises de processos que não são medidos experimentalmente nos parâmetros definidos pelas ciências físicas. Sobre as diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, Denzin e Lincoln (2006, p.23) discutem que

os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores de investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.

Essa “interferência autorizada” nas pesquisas interpretativistas é chamada de *reflexividade*, o que justifica a ausência de um total distanciamento entre o sujeito cognoscente (o pesquisador) e o objeto cognoscível da sua pesquisa. Acerca da impossibilidade de isenção total do pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p.58) explica a influência da sociedade e da cultura no trabalho de pesquisa: “segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo”.

Ao assumir o papel de professor-pesquisador, o professor, fazendo parte do mundo social que pesquisa, passa a ser afetado pela realidade enxergada que, ao expor modos diferentes

de práticas de ensino, pode causar-lhe conflitos na sua própria prática, a partir da reflexão sobre o agir do outro e sobre o seu próprio agir docente. De acordo com Flick (2009, p.25),

[...]os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...].

Um dos objetivos das pesquisas sobre o trabalho do professor é levar o pesquisador a (re)pensar a sua própria prática, seguindo o processo de desenvolvimento humano. Acerca da questão do desenvolvimento do professor, podemos fazer uma analogia com o desenvolvimento de uma criança. Leontiev (2012, p.66) afirma que “[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às potencialidades e se esforça para modificá-lo”.

Sendo assim, para o professor, o pesquisar é uma possibilidade para contrastar a sua potencialidade com a do outro, promovendo, em determinadas situações, (re)direcionamento da sua prática e (re)configurações do seu agir docente. Reconhecer a potencialidade, a capacidade ou o saber do seu par é uma maneira de aprender, principalmente quando passamos de meros observadores para leitores críticos da prática.

Por conseguinte, o pesquisador, de algum modo, afeta a visão da realidade pesquisada, pois esta é analisada a partir do seu lugar social, do seu aporte teórico, dos seus instrumentos de coleta/geração de dados, dos seus saberes e de sua experiência. Esse caráter de espectador atuante/participativo provém da própria natureza da pesquisa, que comporta vieses diferentes de interpretação sobre os dados analisados.

Interpretações que estão em processo constante de mudança. Somos seres de contexto e como tais, somos influenciados por ele e pelos outros, desenvolvendo narrativas a partir do outro, fugindo de uma limitação imposta por nossas concepções apenas. Somos provocados e confrontados constantemente sobre as próprias práticas, sobre nossas verdades e sobre nossa concepção de trabalho docente. Transitar pelo contexto acadêmico e pelo contexto de escolas de idiomas, tecendo paralelos entre eles e procurando interseções, provoca muitas reflexões que até pouco tempo não eram motivadas nesta pesquisadora.

Contudo, cabe ao pesquisador manter um afastamento necessário do objeto, ou seja, ter responsabilidade e ética ao realizar o seu trabalho de pesquisa. O dinamismo e o fluxo de

dados existentes nas pesquisas exigem que o pesquisador tome para si a responsabilidade sobre a análise dos dados, tratando todos os elementos da pesquisa com ética.

Ao assumir o papel de professor-pesquisador, duas dimensões da sua constituição enquanto sujeito da sua atividade docente são mobilizadas: a dimensão de observador da prática e a de ator principal da análise, e conseqüentemente, da reflexão. No primeiro momento, ele se torna espectador da realidade que vê, ao mesmo tempo em que passa a ser observador da sua prática. Como espectador da sua própria prática, ele percebe as situações reais de trabalho, por exemplo, não interferindo no seu curso. Cria uma visão focalizada, corroborando a noção de Saussure (2013, p.39) de que “é o ponto de vista que cria o objeto”. O lugar do observador revela muito sobre o que é objetivado, como e por quê. Enquanto ator, ele é sujeito ativo e atuante na análise dos dados gerados, não desvinculando, por completo, a sua realidade da realidade analisada, uma vez que há sempre interseções entre o individual e o social.

Nessa visão de professor-pesquisador, definimo-nos, então, como professora-pesquisadora, que adota o posicionamento de observadora e ator, pois acreditamos que o olhar do outro somado ao nosso olhar contribuem para o processo de aprendizagem, numa clara alusão ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), desenvolvida e defendida por Vygotsky (2007 [1984]; 2008 [1987]).

Como sujeito atuante, o pesquisador dialoga com o seu interlocutor, a partir da mobilização de recursos metodológicos, como o caso da instrução ao sócia e a autoconfrontação³⁰, ambos provenientes das Ciências do Trabalho, podendo afetar o participante da pesquisa ao promover, mesmo que indiretamente, reflexões acerca do agir desse colaborador.

Em referência aos colaboradores deste trabalho, assumimos que o seu papel também seja de pesquisadores, porque acreditamos que verbalizar o que faz e o que pensa já provoca reflexões no que diz respeito ao planejamento, à realização das tarefas, às prescrições intrínsecas ao seu agir e a sua satisfação como profissional. Sobre esse compromisso do professor-pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p.46) ressalta que:

³⁰ As pesquisas sobre o trabalho docente sob a ótica de diversos aportes teóricos, como por exemplo a tese de Medrado (2008), têm se utilizado da “coleta de textos produzidos pelo próprio pesquisador, por indução do pesquisador, com a utilização de algum procedimento específico de coleta de dados, principalmente da instrução ao sócia e da autoconfrontação” (MACHADO, ABREU-TARDELLI e CRISTOVÃO, 2009, p.45). Esses dois instrumentos metodológicos, com característica intervencionista na geração de dados, provêm das Ciências do Trabalho, mas especificamente dos trabalhos de Yves Clot, que na Clínica da Atividade, área na Psicologia do Trabalho, analisa o trabalho sob o foco da função psicológica. Para maiores informações sobre os dois instrumentos metodológicos, o livro de Yves Clot, Trabalho e Poder do Agir (2010), editora Fabrefactum, discorre sobre essas duas perspectivas de análise do trabalho real.

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Trazer o professor para o centro da pesquisa, como sujeito ativo no contexto social no qual está inserido e assumindo o seu papel de colaborador de uma pesquisa, é reverenciar o profissional do ensino, construtor das suas representações acerca do seu agir docente, que identifica quais saberes são necessários para o/no trabalho e que reflete sobre a sua *práxis*. Corroborando Medrado (2008, p.139), rejeitamos o entendimento de um papel passivo do professor enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e investigado. Nessa linha de raciocínio, recuperamos o pensamento freiriano para fomentar nossa discussão sobre a importância da prática e da reflexão.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2013, p.40).

Uma das funções sociais da pesquisa é promover a reflexão. Uma reflexão que comungue a teoria e a prática como forças complementares e não díspares. Ciência e sala de aula não se sustentam isoladamente. Logo, buscar a compreensão do mundo que nos rodeia faz parte do trabalho do pesquisador, principalmente quando este pesquisador compartilha da mesma atividade e vive situações reais de trabalho semelhantes.

Dado o exposto, a fim de identificar a situação de produção da pesquisa, a seção seguinte apresentará os professores-colaboradores e os seus respectivos contextos de trabalho.

3.2 Conhecendo os professores-colaboradores e o seu contexto de trabalho

O nosso *corpus* é formado por questionários e entrevistas (pré-tarefa e pós-tarefa) produzidos por três professores de língua inglesa que lecionavam³¹ em três diferentes cursos de idiomas, na cidade de João Pessoa, Paraíba, entre 2013 e 2014.

³¹ Dos três professores entrevistados, David que trabalhava no Curso Dimension, não atua mais nesse contexto desde o final de 2013.

Os participantes da pesquisa foram selecionados aleatoriamente, sem critérios de gênero, idade, de experiência profissional ou de formação acadêmica, a fim de representar um *corpus* bem diversificado, tal qual é a formação dos professores de inglês nesse contexto. A escolha recaiu sobre o número de professores-participantes e dos cursos de idiomas: um professor de cada um dos três cursos selecionados.

As escolas de idiomas não serão identificadas pelos seus nomes reais, pois o que estamos levando em consideração não é a análise dos parâmetros metodológicos de ensino nessas instituições ou os treinamentos/cursos de formação específicos dos profissionais para determinada metodologia de ensino, mas os saberes que os professores que trabalham nesse contexto julgam ser relevantes no seu agir docente. Portanto, seus nomes fictícios serão: Curso Interaction, Curso Space e Curso Dimensions.

A escolha dos nomes dos cursos se deu de modo que a sigla ISD pudesse ser identificada, reafirmando a noção de trabalho docente proposta pela teoria. Sendo assim, temos a interação (**I**nteraction), por meio da linguagem, entre os professores, alunos e os outros agentes de produção do/no sistema educacional, a fim de se criar um espaço (**S**pace), chamado meio-aula, que deva contemplar e privilegiar as várias dimensões (**D**imensions) dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo esse mesmo parâmetro de nomeação e visando facilitar a leitura dos dados, os professores-participantes também tiveram seus nomes associados à sigla ISD e à primeira letra do curso. Assim temos: no Curso **I**nteraction, a professora **I**sabela; no Curso **S**pace, a professora **S**tella e no Curso **D**imensions, o professor **D**avid.

Desses três professores selecionados³², a pesquisadora já conhecia dois deles: Isabela e David. Ambos haviam sido seus colegas de trabalho no Curso Dimensions, sendo que Isabela havia sido sua aluna anteriormente. A terceira participante, Stella, foi apresentada por motivo da pesquisa, indicada por um colega de mestrado da pesquisadora.

Considerando que o objetivo é identificar os diversos saberes que constituem o professor de inglês nesse contexto específico, essa heterogeneidade no *corpus* poderá responder à questão de pesquisa, oferecendo informações provenientes de uma diversidade no perfil desses professores, não limitando a análise a uma categorização de formação profissional preestabelecida.

Os três cursos de idiomas foram selecionados por serem unidades de ensino reconhecidas nacionalmente, com um grande número de franquias, professores e alunos em

³² Para fim de identificação dos nomes dos professores-colaboradores com o seu contexto de trabalho, mais adiante exporemos um quadro explicativo.

praticamente todo o território brasileiro, sendo que dois desses cursos, com algumas unidades no exterior³³.

Cada um desses três cursos adota uma metodologia diferente e critérios específicos de seleção do quadro docente. Sobre o critério para contratação, apenas um deles valoriza o item “formação em Licenciatura em Letras” (Curso Space³⁴). Os outros dois creditam mais valores a outros requisitos como a fluência, o domínio gramatical do idioma, a experiência em ensino de língua inglesa e os certificados internacionais.

O quadro abaixo, produzido a partir das informações provenientes do questionário (c.f. apêndice A), identifica os professores-colaboradores. Idade, curso onde atua, tempo de experiência na profissão e formação superior são alguns dos dados que compõem os perfis dos nossos participantes.

Professor-Colaborador	Idade	Experiência profissional	Experiência no atual curso de idiomas	Formação Superior
ISABELA Curso Interaction	22 anos	06 anos	1 ano	Sim. Licenciatura em Inglês Ano de conclusão: 2013
STELLA Curso Space	38 anos	16 anos	10 anos	Sim. Licenciatura em Inglês Ano de conclusão: 2007
DAVID Curso Dimensions	60 anos	25 anos	4 anos	Não

Quadro 3: Perfil dos professores-colaboradores da pesquisa

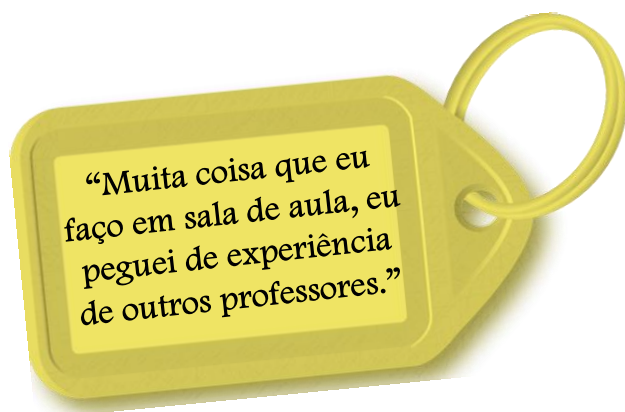
³³ Os dados foram obtidos na página oficial desses cursos na internet. Como o objetivo da pesquisa não está relacionado à escola onde o professor trabalha, optamos, por questões éticas, não divulgar o endereço nem os nomes das instituições.

³⁴ Porém, exige-se que, em um prazo determinado, ele realize um treinamento específico para ensino de língua inglesa, oferecido pela Universidade de Cambridge, chamado CELTA. Segundo o site <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-qualifications/celta>, “O CELTA é uma das **qualificações mais adotadas da área**. Ele é muito respeitado e proporciona as habilidades necessárias para ensinar inglês em qualquer parte do mundo.” (Acesso em 14/04/2014.)

A seguir, apresentamos os perfis dos participantes da pesquisa e o contexto no qual as entrevistas foram realizadas, a fim de que a história, a formação, e sobretudo, a concepção sobre o trabalho docente de cada um fossem identificadas.

Iniciamos, então, com a professora-participante Isabela, do Curso Interaction.

1. A Professora Isabela³⁵:



Isabela, 22 anos de idade, possui 6 anos de experiência na docência. Apesar da idade, já lecionou em vários contextos educacionais: ministrou aulas em uma das franquias do Curso Dimensions, em Mamanguape, município no interior da Paraíba, no curso de extensão do DLEM³⁶, da UFPB, em escolas de ensino regular

públicas e particulares.

Após essas experiências de ensino, Isabela começou a trabalhar no Curso Interaction, onde está há um ano, lecionando para os níveis básico, intermediário e avançado. Para ela, essa multiplicidade de contextos demanda do professor requisitos específicos.

Sobre a sua formação acadêmica e certificação internacional, a professora se formou no curso de Licenciatura em Inglês pela UFPB, em 2013, e possui o certificado de proficiência, CAE³⁷.

Para Isabela, dois aspectos são os mais importantes no seu trabalho: “a minha experiência (aqui também eu considero observação de outros professores) em sala de aula e o conhecimento do idioma.”

Com relação às entrevistas, ambas foram realizadas na sala dos professores do Curso Interaction. Nelas, a professora Isabela expôs o perfil da sua turma: duas alunas no estágio 2³⁸, consideradas por ela como “muito boas”.

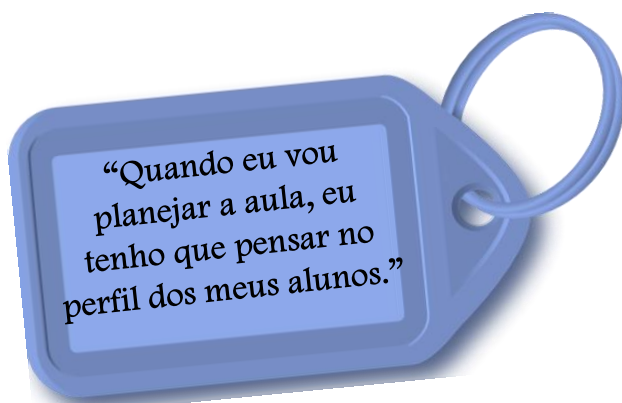
³⁵ No perfil de cada um, selecionamos dois trechos: o primeiro, localizado no início da descrição dos professores, é um enunciado produzido durante uma das entrevistas, explicitando uma representação do seu agir docente e, o segundo, identificado no término do texto, a resposta à pergunta do questionário sobre a sua concepção de trabalho. Acreditamos que esses dois trechos possam contribuir para a compreensão de determinados aspectos do trabalho do professor de inglês no curso livre de idiomas.

³⁶ Departamento de Línguas Estrangeiras e Modernas

³⁷ Certificate of Advanced English

³⁸ As alunas estavam matriculadas no estágio 2 do nível básico, que é composto, no Curso Interaction, por dois estágios.

2. A Professora Stella:



A professora Stella, 38 anos de idade, possui uma carreira de professora de inglês de 16 anos, caracterizada por atuação em contextos heterogêneos: escola pública, escola particular, universidade estadual e cursos de idiomas. Atualmente leciona em uma escola pública próxima à João Pessoa e no Curso Space, onde está há 10 anos e onde

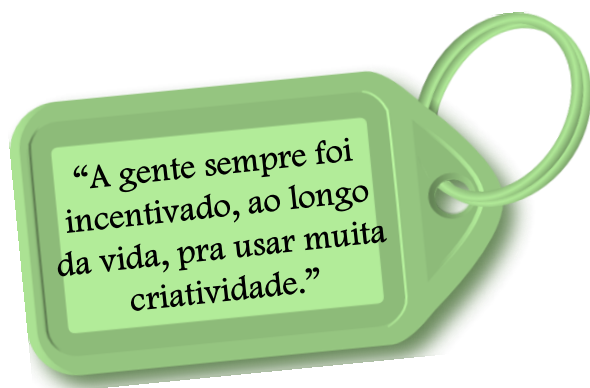
ministra aulas desde o nível básico até o avançado.

Stella concluiu o curso de Licenciatura em Inglês, na UFPB, no ano de 2007, tendo sua atuação como professora iniciada durante a época da graduação, quando cursava o terceiro período. Com relação à certificação, até o momento da pesquisa, a professora não possuía nenhuma.

Para Stella, o mais importante no trabalho docente é “trabalhar as necessidades de cada aluno, fazendo o máximo para ajudar na aquisição de outra língua, de acordo com o indivíduo.”

Sobre as entrevistas, ambas foram realizadas focalizando a aula que a professora Stella ministrou para uma turma de nível básico, composta por oito alunos, entre adolescentes e adultos. No dia da entrevista, entretanto, estavam presentes seis alunos. A entrevista pré-tarefa foi gravada em uma das salas do Curso Space, enquanto que a pós-tarefa se deu em uma área de interação entre professores e alunos, localizada no exterior do curso.

3. Professor David:



O professor David, proveniente de uma família alemã de Joinville e fluente em alemão, tinha 60 anos na época em que foi entrevistado. Desses 60 anos, 25 anos foram dedicados à profissão, atuando sempre no ensino de língua inglesa em diversos cursos de idiomas e em escolas particulares. Apesar da fluência no

alemão, optou por ser professor de inglês.

Na época da pesquisa, estava trabalhando no Curso Dimensions, na cidade de João Pessoa, Paraíba, há quatro anos, lecionando desde o nível básico até o avançado. Foi colega de

trabalho da pesquisadora, que era a sua coordenadora no momento da sua inserção no quadro docente da escola.

Sua formação na área esteve sempre voltada para os treinamentos dos cursos onde trabalhou e leituras de livros sobre ensino de língua estrangeira, não possuindo nenhuma graduação até o momento. Também não possuía nenhum certificado de proficiência internacional.

Para David, o mais importante no trabalho docente é “perceber o desenvolvimento dos alunos pelo aspecto didático e humano para que os mesmos possam utilizar estes conhecimentos para a vida.”

Esses posicionamentos foram produzidos nas duas entrevistas que ocorreram em uma sala de aula próxima a sua, quando David nos falou sobre a sua turma: alunos adolescentes do primeiro estágio do nível avançado.

A partir desse recorte das experiências profissionais, acadêmicas e pessoais desses três professores, personagens principais nesta pesquisa é que começamos a delimitar a nossa análise.

Em virtude do exposto, podemos identificar um dado importante sobre a concepção de trabalho: no Curso Dimensions, cuja metodologia muito rígida apresenta geralmente treze etapas a serem desenvolvidas em cada lição, o professor David possui uma concepção de trabalho associada a esse aspecto, enquanto que para Stella (Curso Space), o aluno é o foco do seu trabalho. A professora Isabela, por outro lado, recorre à relação entre prática e teoria para definir o trabalho no Curso Interaction.

Um dado importante sobre a formação acadêmica constatado via questionário foi que dos três professores, apenas um, David, não possui graduação em nenhuma área de conhecimento. Tanto Isabela quanto Stella são formadas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na sua área de atuação profissional: ensino de Língua Inglesa.

Portanto, esses são os nossos três professores-colaboradores, personagens fundamentais no nosso estudo, que gentilmente permitiram acesso ao seu ambiente de trabalho e disponibilizaram o seu tempo para esta pesquisadora.

3.3 Discorrendo sobre os instrumentos metodológicos

Cientes dos parâmetros metodológicos referentes à coleta e geração de dados presentes na literatura, como em Marconi e Lakatos (2010), definimos como nosso instrumental, a partir do objeto da pesquisa, a sua problematização e os sujeitos colaboradores, o questionário e a

entrevista semiestruturada. Ou seja, a “escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto” (NELSON et al. apud DENZIN e LINCOLN, 2006, p.18).

No contexto desta pesquisa era necessário o levantamento de dados sobre esses profissionais a fim de parametrizar e interpretar o objeto da pesquisa: os saberes constitutivos do trabalho do professor de Inglês no contexto de cursos de idiomas, a partir das representações desses profissionais. Contudo, a natureza das informações era distinta: algumas informações eram pontuais, o que justificaria a apropriação do questionário pelo seu caráter objetivo, enquanto que outras, por serem as representações produzidas pelo professor acerca do seu trabalho, exigiriam um outro tipo de recurso metodológico. Nesse último caso, optamos pela entrevista, por permitir que se estabelecesse uma relação mais direta entre a pesquisadora e os professores-colaboradores. O questionário³⁹ e a entrevista tiveram como objetivo prover informações a fim de identificar nossos três participantes:

- Quem é esse professor de Inglês que atua em cursos livres de idiomas, tomando como ponto de partida a sua formação educacional (anterior à sua formação acadêmica)?
- De onde vem, ou seja, qual o contexto sócio histórico representado na sua voz?
- Qual o seu perfil acadêmico e profissional?
- Como ele interpreta o trabalho docente?
- Quais os saberes (conhecimentos) que mobiliza ao realizar a sua atividade docente?

O esquema a seguir ilustra a estrutura e a composição do nosso *corpus* que receberá uma abordagem individualizada.

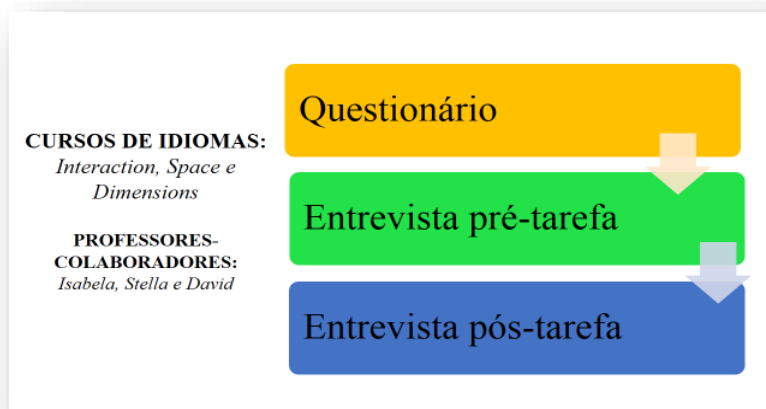


Figura 8: Esquema da coleta e geração dos dados da pesquisa.

³⁹ Cf. Apêndice A desta dissertação.

Com a finalidade de explicar como o questionário e a entrevista foram selecionados, optamos por uma abordagem individualizada de ambos. Primeiramente, trataremos o questionário e suas características. Posteriormente, o procedimento da entrevista.

3.3.1 Informações a caminho via questionário

O questionário, denominado nesta pesquisa de questionário de dados do professor, é composto por perguntas ordenadas que versam sobre conteúdos temáticos que objetivam a identificação do perfil dos professores-colaboradores. As perguntas são de natureza aberta, fechada e de múltipla escolha, sendo essas combinadas com respostas abertas. O questionário foi entregue ao professor após a última entrevista, com o prazo estipulado de uma semana para ser devolvido.

Os conteúdos temáticos presentes no questionário versam sobre: dados pessoais do professor-colaborador, sua experiência profissional, formação acadêmica (formação inicial, continuada, pós-graduação), certificados de proficiência, metodologia⁴⁰ do curso onde leciona e a sua compreensão sobre o trabalho docente. Todas as perguntas propostas tiveram como objetivo reconstruir uma linha do tempo desses professores, fazendo com que eles se enxergassem como sujeitos da sua prática, refletindo sobre a(s) sua(s) identidade(s): desde a sua formação acadêmica (em Letras ou não), passando pelo reconhecimento da importância de determinados saberes que utiliza na realização do seu trabalho docente até a sua concepção sobre o que é o seu trabalho.

Os conteúdos temáticos abordados no questionário, como a formação acadêmica em licenciatura Letras-Inglês e a obtenção de certificados de proficiência, intencionaram não apenas identificar o perfil desse professor, como também provocar possíveis questionamentos acerca da sua formação e da sua atividade. Em virtude do que foi mencionado, nos indagamos se o nosso professor-colaborador, em algum momento da sua vida profissional, tomou consciência sobre a possível influência ou não de um certificado de proficiência e de um curso superior em Letras no seu trabalho.

Como acontece com alguns instrumentos metodológicos, o questionário estruturado dessa forma, com mescla de perguntas, pode ter suscitado reflexões dos professores-

⁴⁰ A pergunta sobre metodologia não é uma incongruência ao que foi dito anteriormente sobre a não intenção de se estudar a metodologia do curso. O que estamos analisando é o fato de que as metodologias demandam saberes diferenciados dos professores, por exemplo: o método de tradução exige capacidades que o audiovisual não contempla ou que é contemplado no método comunicativo, por exemplo.

participantes sobre como ele se define como professor e como realiza o seu trabalho. Acreditamos que o prazo estabelecido para a devolução e as perguntas da entrevista tenham contribuído para tal reflexão.

Moreira e Caleffe (2008, p.12) discutem a função da reflexão, ao dizerem que a partir do momento em que o revisitar dos fenômenos com olhar do investigador é realizado, esse professor precisa ir “além da sua rotina de senso comum e da ação habitual para uma ação que é caracterizada por auto avaliação, flexibilidade, criatividade, consciência social, cultural e política”. Assim, esperamos ter conseguido encorajar a reflexão dos professores também ao responderem o questionário.

3.3.2 Informações a caminho via entrevista

Como meio de geração de dados, a entrevista vem sendo muito utilizada nas pesquisas que versam sobre o tema trabalho, principalmente o docente (MACHADO, 2004, 2011; BULEA, 2010; VÓVIO e DE GRANDE, 2010; MEDRADO e REICHMAN, 2011). Sob esse ponto de vista, “a entrevista não se trata de um simples diálogo, mas sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido” (ROSA, 2008, p.17) que é a obtenção de dados que não podem ser encontrados em registros (op.cit., p.16), por meio da fala dos entrevistados acerca de determinado assunto.

O uso das entrevistas como gênero de texto se alinha à maneira como o ISD concebe o texto: por meio dele é que somos representados. Diante da noção de entrevista, Bulea (2010, p.122) estabelece que

[...] na medida em que se trata de um gênero de texto único, as entrevistas apresentam igualmente uma heterogeneidade sensível ao plano propriamente enunciativo. [...] as entrevistas se caracterizam pela mobilização de *vários tipos de discurso*, cujas ocorrências parecem, além do mais, *independentes* das centralizações temáticas evocadas (grifos da autora).

Bulea (op.cit., p.122) constata que dos quatro tipos de discursos propostos por Bronckart, três deles “estão em constante funcionamento nas entrevistas”: o discurso interativo, o relato interativo e o discurso teórico. A partir da sua pesquisa com enfermeiras e cujo método de geração de dados foi a entrevista, a autora também revelou a presença de segmentos mistos, como o discurso teórico-interativo e os discursos indiretos.

Nas entrevistas é perceptível a alternância entre os temas, alguns propostos pelo pesquisador, outros trazidos pelo entrevistado, bem como a alternância dos tipos de discursos.

De acordo com Bulea (op.cit., p.123), “na condição de textos, as entrevistas caracterizam-se, assim, por uma **dupla heterogeneidade**, temática e discursiva” (grifo da autora). Por isso, optamos por entrevistas semiestruturadas, nas quais o diálogo entre a pesquisadora e o(a) colaborador(a) pudesse ser guiado a partir de perguntas pré-definidas; porém, ao mesmo tempo, com uma liberdade para ambos na condução do procedimento. Sobre essa condução, Moreira e Caleffe (2006, p.183) afirmam que

Uma das vantagens da entrevista semiestruturada é a reduzida possibilidade de o pesquisador influenciar de modo a trazer tendenciosidade na entrevista. Na verdade, qualquer que seja o tipo de entrevista utilizado, o fato de o pesquisador estar diretamente envolvido em um contato face-a-face com o entrevistado significa inevitavelmente que a presença do pesquisador tem algum tipo de influência nos dados fornecidos pelo entrevistado.

A partir da apropriação desse instrumento, os textos/discursos produzidos podem revelar o modo pelo qual o professor identifica, compreende e avalia o seu agir docente que, muitas vezes, apresenta contornos impossíveis de serem percebidos por quem está observando. Nesse sentido, o real da atividade, composto pelo visível e o invisível do trabalho, ou seja, não somente o que foi planejado e executado, mas também aquilo que sofreu impedimentos e que não se realizou, pode ser representado. A partir da imagem do *iceberg* e da metáfora associada a ele, concluímos, como Medrado (2012, p.156), que o que se percebe é apenas a ponta do *iceberg* do real da atividade do professor:

A ponta do iceberg constituindo-se o que podemos perceber em sala de aula como observadores externos. Invisível, é exatamente, o que está submerso, e apenas o professor pode explicar o que está além do que não conseguimos capturar: como contornou as tensões que apareceram em sala; como reorientou o seu plano e atividades; e a partir de quais critérios; quais momentos motivaram-no a fazer determinada intervenção ou modificar estratégias, etc.

O invisível do trabalho pode ser evidenciado por meio do discurso. Contudo, nem sempre de forma explícita. Ele pode estar no nível do implícito, indicando, desse modo, que somente o professor é capaz de dizer tudo sobre o seu trabalho. Nesse panorama do real da atividade, nós, como pesquisadores, percebemos muito pouco do trabalho docente, mesmo se levarmos em consideração aportes teóricos, experiências, vivências e saberes. A figura a seguir demonstra o que o observador, no caso, o pesquisador, apenas observa sobre o trabalho do professor.

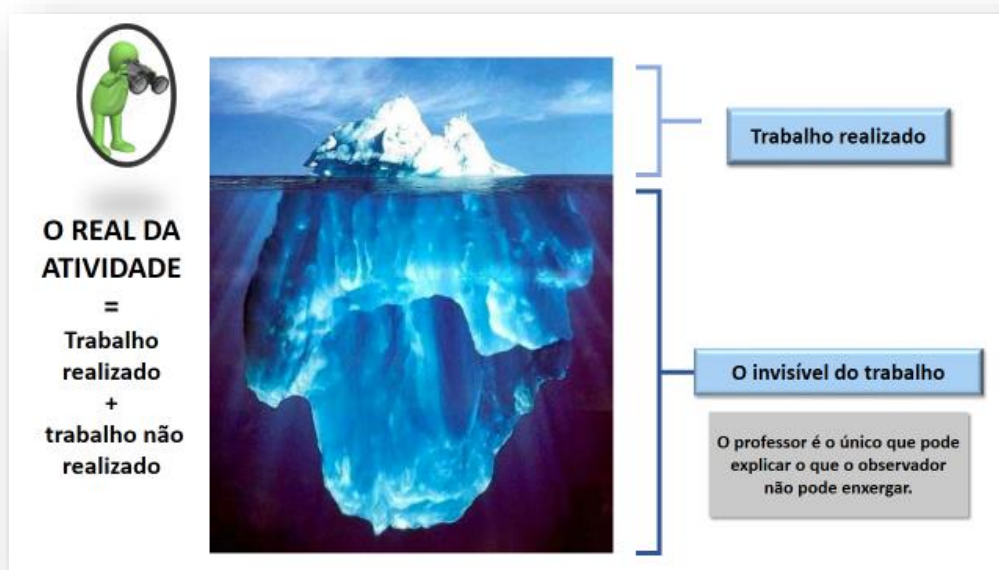


Figura 9 - O iceberg representativo do real da atividade.

A interação entre pesquisador e colaborador é um mecanismo que influencia nas representações da realidade do entrevistado, na medida em que as perguntas realizadas podem levar à reflexão, como dito anteriormente, à (re)interpretação das suas ações e à possível(eis) (re)configuração(ões) do seu agir. As descrições sobre a *práxis* revelam o professor como ator, responsável pelo seus agires (praxiológico e linguageiro) em três momentos distintos: como ator em sala de aula, protagonista do trabalho que foi previamente planejado e (re)configurado de acordo com os impedimentos surgidos; como ator na entrevista pré-tarefa com o pesquisador, resgatando o planejamento da sua aula e depois, também como ator, analisando o que foi realizado, na entrevista pós-tarefa. Ou seja, três momentos se relacionam para caracterizar o trabalho desse professor: o passado (o planejamento da aula), o presente (a aula dada), e o futuro (a reflexão pós-ação, ou seja, após a finalização da aula). É traduzindo o seu agir praxiológico por meio do agir linguageiro, descrevendo a sua prática e refletindo sobre as suas tomadas de decisão que o professor transita entre o papel de ator-participante da aula (interno) para ator-crítico (externo) do seu desempenho.

Com a função de identificar o que está na dimensão do invisível e que influencia o trabalho do professor, a entrevista cumpriu o papel de fornecer dados para identificação dos saberes que permeiam o planejamento e as tomadas de decisão desses professores-colaboradores.

Sobre as questões formuladas em entrevistas, Rosa (2008, p.31) ressalta que

as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo, e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade.

A entrevista pré-tarefa foi elaborada a partir dos conteúdos temáticos que julgamos fundamentais para a geração dos dados: o planejamento da aula e a seleção dos instrumentos (ferramentas) a serem utilizados. Pelo formato semiestruturado, outras perguntas foram propostas pela pesquisadora ao longo da interação com o professor, “controladas pela teoria e direcionadas para a(s) hipótese(s) da pesquisa” (FLICK, 2006, p.96). Selecionamos algumas perguntas que compuseram a entrevista⁴¹ para ilustrar o nosso caminho percorrido.

Sobre o tema planejamento da aula:

- 1) Como você planejou a sua aula de hoje? Quando você planejou?
- 2) Houve alguma diferença do planejamento dessa aula para as aulas anteriores dessa turma? Como ou que tipo de diferenças?
- 3) Quais aspectos você considera importantes no planejamento da sua aula? Para essa aula especificamente, no que você mais se focou?

Sobre o tema os instrumentos utilizados:

- 1) Você utiliza materiais para preparar a sua aula? Você reutiliza seu próprio material ou utiliza o de outros colegas?
- 2) O que considera quando prepara o material?

Já na entrevista pós-tarefa, consideramos três outros conteúdos temáticos que abordassem as concepções desse professor a respeito da sua atividade. Partimos de uma autoavaliação do professor acerca da sua aula recém concluída e depois direcionamos para as questões sobre o trabalho docente e a formação acadêmica.

A seguir, algumas perguntas sobre os conteúdos abordados na entrevista.

No tema autoavaliação, as perguntas foram voltadas para a concepção de trabalho realizado e não-realizado (CLOT, 2007) e as (re)configurações realizadas a partir de impedimentos surgidos em sala de aula.

- 1) Como foi a sua aula hoje?
- 2) Precisou deixar o planejamento prévio de lado ou o seguiu totalmente?
- 3) Em algum momento da aula você precisou utilizar material extra que não estava programado? Como foi feito?
- 4) Algo que incomodou ou que não funcionou como o planejado?

⁴¹ Cf. Apêndice B e as suas transcrições, em sua íntegra, cf. Anexo A desta dissertação.

Sobre o trabalho docente, a única pergunta que propusemos teve como objetivo identificar qual a compreensão desse professor acerca do que é o objeto do seu trabalho.

O último conteúdo temático suscitado foi a formação acadêmica. Nosso objetivo era, a partir das textualizações dos nossos participantes, identificar, selecionar e verificar quais as suas representações sobre os conhecimentos necessários para ser um bom professor de idiomas, tomando como pilar teórico os saberes docentes propostos por Tardif (2013). Perguntas tais como: Que tipo de formação acadêmica você julga necessária para desenvolver um bom trabalho em sala de aula no contexto em que atua?; a sua formação acadêmica está presente no seu trabalho? Se estiver, de que forma?; como a sua formação acadêmica tem ajudado na sua prática docente?; o que você considera mais importante para ser professor de idiomas? podem revelar o profissional de ensino de língua inglesa nesse contexto específico.

A última pergunta sobre o tema formação acadêmica foi escolhida, propositalmente, porque umas das discussões na academia, entendida aqui como centro formador de professores, aborda a relação teoria/prática. Levando em consideração essa relação, era necessário fomentar tal questionamento no discurso do nosso interlocutor, a fim de que pudéssemos identificar quais os saberes mobilizados por ele na sua argumentação.

As duas etapas da entrevista têm por objetivo, a partir do cruzamento dos dados gerados no primeiro momento, referente às condições de planejamento da aula e no momento posterior à aula, fornecer dados sobre como esse professor realizou o seu trabalho, quais as possíveis (re)significações e (re)normatizações realizadas e quais saberes foram mobilizados.

Na próxima seção, apresentaremos o contexto de produção no qual as entrevistas foram desenvolvidas.

3.4 Caminhando pelo contexto de produção

Ao produzir um texto, o indivíduo mobiliza escolhas relativas ao gênero de texto, ao léxico e às estruturas gramaticais. São realizadas representações dos três mundos de acordo com duas vertentes: o controle locucionário ou declarativo, indicado pelo conteúdo temático e o controle pragmático ou ilocutório presente no contexto de produção.

Bronckart (2012 [1999], p.93) define o “contexto de produção como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”. Em sua teoria, ele acentua apenas “os fatores que exercem uma influência necessária sobre a organização dos textos”, disponíveis e organizados nos mundos formais de Habermas. Esses mundos foram reagrupados em dois subconjuntos: o primeiro, formado pelo mundo físico e o

segundo, uma associação entre os dois outros mundos, sendo chamado de mundo sociossubjetivo. Cada subconjunto é formado por quatro parâmetros identificadores da organização textual.

No primeiro subconjunto, o mundo físico, duas coordenadas direcionam a produção do texto: espaço e tempo. Partindo dessas duas coordenadas, o contexto físico se decompõe nos seguintes parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. O lugar de produção é o espaço físico onde o texto é produzido, enquanto que o espaço de tempo é representado pelo momento de produção. Os indivíduos, participantes da ação de linguagem, são definidos de acordo com a sua função: se for o produtor do texto ele é chamado de *emissor* e se for aquele que receberá concretamente o texto, de *receptor*. Nem sempre as duas coordenadas, espaço e tempo, se realizam simultaneamente para o emissor e o produtor. O lugar e o momento de produção podem ser divergentes de acordo com o gênero do texto e da modalidade de língua (oral ou escrita). No caso das entrevistas desta pesquisa, o emissor e o receptor compartilharam o mesmo lugar de produção e momento de produção.

O contexto físico também é observado no mundo sociossubjetivo, onde as interações sociais se desenvolvem seguindo as normas estabelecidas pelo social (mundo social) e a partir das escolhas, das opiniões, das crenças provenientes da individualidade do(s) agente(s) e implicadas no mundo subjetivo.

No mundo sociossubjetivo, outros quatro parâmetros são observados: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo. O lugar social está relacionado à esfera da organização social a que o indivíduo pertence no momento da produção textual. No nosso caso, todos eles fazem parte de três escolas de idiomas, na qual exercem sua atividade docente, o que leva à caracterização da sua posição social de emissor: professor de inglês. O papel social de receptor é assumido pela professora-pesquisadora, que nesse momento, também se coloca como aluna de mestrado. O papel de professora de inglês é assumido pela pesquisadora, principalmente nos momentos em que informações específicas sobre o ensino de idiomas, sobretudo a metodologia, são abordadas.

Ao estruturar as entrevistas, a pesquisadora selecionou conteúdos temáticos com a intenção de nortear a interação, buscando mecanismos que pudessem, por meio das representações dos professores, responder à questão de pesquisa. Portanto, o objetivo que é referido no contexto de produção está centrado na identificação, no texto/discurso do professor, das suas representações acerca dos saberes necessários à prática docente em cursos livres de idiomas.

Tendo em vista o objetivo e a natureza das entrevistas (pré-tarefa e pós-tarefa), a pesquisadora optou por realizá-las no ambiente de trabalho do professor. Foram selecionados locais mais formais como a sala dos professores e salas de aula, e também mais informais, como foi o caso da entrevista com a professora Stella, realizada na área de lazer externa do Curso Space.

A partir dos primeiros minutos das entrevistas, identificamos um fator comum que poderia influenciar as representações do professor-colaborador: o contexto no qual a aula planejada para aquele dia estava inserida. Todos os três professores haviam elaborado a sua programação para uma aula regular, compreendida por nós como uma aula que segue o cronograma estabelecido pelo curso de idiomas desde o início do semestre, com o horário definido e continuação do conteúdo a ser ministrado; diferentemente de uma aula de reposição, que acontece em horário alternativo ao estabelecido por contrato ou de uma aula para aplicação de provas.

O quadro a seguir ilustra a duração de cada entrevista com os professores-participantes.

Professor-Colaborador	Duração entrevista pré-tarefa	Duração entrevista pós-tarefa
ISABELA	4m52s 1m48s	8m37s
STELLA	8m33s	4m42s
DAVID	8m50s 3m46s	3m32s

Quadro 4 - Duração das entrevistas com os professores-colaboradores

A identificação e a análise do contexto de produção possibilitam a estruturação de um panorama sobre o que está sendo produzido pelos participantes da pesquisa, permitindo que um quadro sobre o trabalho docente nos cursos de idiomas possa ser traçado. Tal quadro nunca poderá ser estanque nem homogêneo, pois a heterogeneidade está presente ao nosso redor, nos constituindo, principalmente em nossos discursos, revelando várias concepções acerca do trabalho docente.

Tais concepções podem ser reveladas, como nessa pesquisa, por meio da análise dos conteúdos temáticos do nível organizacional e dos índices de pessoa e das modalizações, no nível enunciativo, como veremos na próxima seção.

3.5 Explorando os procedimentos de análise

A dupla heterogeneidade presente na entrevista (BULEA, 2010), como dito anteriormente (cf. p.66), indica a presença de determinados conteúdos temáticos, bem como a sua recorrência nas nossas entrevistas, denotando a relevância de aspectos específicos da docência para o professor-colaborador.

Diante das categorias de análise definidas – conteúdo temático, modalizações e índices de pessoas, a função dos conteúdos temáticos é a de especificar a importância dada a ele pelo professor-colaborador e a sua possível recorrência durante a entrevista, haja vista que esse instrumento é semiestruturado e alguns conteúdos temáticos já haviam sido previamente estabelecidos pela pesquisadora. Contudo, a liberdade permitida durante a entrevista direcionou alguns participantes para temas não selecionados *a priori* e que retratam evidências relevantes para nosso trabalho.

A partir dos CT propostos no questionário (cf. p. 67 e 68) e nas entrevistas (cf.p. 71), decidimos, a fim de classificar as falas dos três professores, propor quatro divisões, a saber:

a) Método de ensino e aprendizagem (CT1): No processo de construção, desenvolvimento e seleção das perguntas do questionário e das entrevistas desta pesquisa, esse tema, como dito no Capítulo III, não foi objetivado, pois nossa análise, primeiramente, não estava direcionada para esse aspecto do curso de idiomas, haja vista a diversidade de métodos e a sua relação com a prestação do serviço oferecido pela empresa. No entanto, identificamos que sua recorrência foi significativa, havendo a necessidade, assim, de incluí-lo na classificação, principalmente quanto às representações dos professores-participantes acerca do direcionamento do planejamento da aula, do processo de aprendizagem e da justificativa para as suas escolhas durante a sua prática. Com relação à aprendizagem, ela se revelou como um dos fatores decisivos para determinadas (re)configurações do agir desses profissionais, principalmente no que tange à (re)normatização das prescrições metodológicas. Daí estar associada ao conteúdo temático que aborda o método de ensino de cada escola.

b) Planejamento da aula (CT2). Este foi um dos CT mais focados nas perguntas, pois acreditamos que a relação planejamento, agir e saberes está em um constante interação. A partir das representações dos professores-participantes acerca de como realiza o seu planejamento, podemos identificar a sua prática docente e apontar quais saberes são necessários.

c) Ferramentas e coletivo de trabalho (CT3). Optamos por relacionar as ferramentas com o coletivo de trabalho, pois segundo Amigues (2004, p.44), “o professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo”, ou seja, as ferramentas, como produção coletiva, são apropriadas pelo professor singular e individualmente. Nas falas desses profissionais, é possível identificar como essa relação entre ferramentas e coletivo é simbiótica, em um processo sócio-histórico de construção do ofício de professor.

d) Universidade e mercado de trabalho (CT4). Em vista da formação acadêmica estar associada diretamente à atuação nas escolas públicas de ensino fundamental, a concepção de mercado de trabalho para cursos livres de idiomas afeta, de alguma maneira, o modo como esse professor concebe o seu agir docente, bem como a mobilização dos saberes durante a realização das suas atividades. Pelo fato de as escolas de idiomas apresentarem uma relação de prestação de serviços entre o contratado e o contratante, nesse caso, o aluno, a compreensão sobre mercado de trabalho difere daquela que é promovida nos cursos de graduação, pois o contexto intervém e direciona as tomadas de decisões, o que indica que somos constantemente influenciados pelo meio social no qual estamos inseridos.

Sendo assim, acreditamos que esses quatro CT permitam a identificação, por meio das representações acerca do trabalho docente, dos saberes que constituem esses professores.

Além dos conteúdos temáticos, utilizaremos os índices de pessoas (cf. p.37) e as modalizações (cf. p. 37) como categorias de análise.

3.5.1 Definindo os contextos das modalizações deônticas e pragmáticas

Analisar o trabalho do professor, devido a sua multidimensionalidade e aos diversos contextos onde se constrói, exige do pesquisador um olhar em várias direções, níveis e instâncias. Sendo assim, tornou-se necessário, em nossa pesquisa, tratarmos nessa subseção de

dois tipos de modalizações presentes nas falas dos nossos três professores: as deônticas e as pragmáticas.

A classificação dessas duas modalizações tornou-se um terreno movediço no nosso trabalho, pois dependendo do olhar do leitor e do seu lugar social, algumas ações que definimos como modalizações deônticas poderiam ser compreendidas como pragmáticas e vice-versa. Para tanto, apoiamo-nos em Bronckart (2012 [1999], p. 333 e 334) que assegura não haver uma correspondência única entre as modalizações e as estruturas linguísticas que compõem os tipos de discurso. Segundo ele, “[...] parece que a distribuição das funções de modalização assim como a escolha efetiva das unidades que as expressam são *relativamente independentes* dos tipos de discurso” (op.cit., p.334).

Portanto, a fim de dirimir contradições ou dúvidas, optamos por definir o contexto onde cada uma dessas duas modalizações foram encontradas na nossa pesquisa e a partir de onde foram analisadas. Assim sendo, apresentamos tais contextos:

- Modalizações deônticas: se referem às ações e às atividades que se desenvolvem em níveis hierárquicos superiores ao do professor. Estão associadas às regras, normas e regulamentos já estabelecidos pela/na sociedade, constitutivos do mundo social. Por exemplo, as prescrições que a direção e a coordenação do curso estabelecem ao professor, orientando o seu trabalho. Um caso é o da definição da abordagem metodológica que o curso adota no ensino de língua inglesa. São modalizações que vêm no sentido descendente.
- Modalizações pragmáticas: se referem às ações e às atividades que são de responsabilidade do professor, no sentido de serem características das regras de ofício. Sob essa perspectiva, Bronckart (1999 [2012], p. 132) assevera que as modalizações pragmáticas “introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem”, quando este é agente e estão relacionadas com a capacidade de ação, intenção e motivo”. Quando o professor diz que tem que preparar a aula de determinada turma, temos aí uma modalização pragmática, onde há uma responsabilização do agente sobre a sua ação e o seu trabalho. Desse modo, está localizada na dimensão do indivíduo, revelando a sua compreensão sobre o que, como e por quê fazer, ou seja, as suas intenções e razões. Podemos caracterizá-la como ascendente.

Para compreendermos como os conteúdos temáticos, as modalizações e os índices de pessoa constituem esses textos, revelando as representações dos professores Isabela, Stella e David, seguiremos para o próximo capítulo, com a análise dos dados gerados nas entrevistas.

4 OS MUNDOS REPRESENTADOS E OS SABERES DOCENTES NA ANÁLISE DOS DADOS

O professor é constituído por uma multiplicidade de saberes que não têm hora, dia nem local para chegar. É o (im)previsível no (im)previsível (LEITÃO, 2015).

As representações acerca do trabalho docente produzidas pelos professores participantes desta pesquisa, socialmente originadas e constituídas, dialogam com os pressupostos de cada um dos três mundos formais de Habermas, numa interação sempre dialética e dinâmica entre o individual e o coletivo, cujas fronteiras se entrecruzam.

Ao tratar do estatuto das representações individuais e coletivas, Bronckart (1998, p.6) discute e defende que as trocas verbais acontecem em diferentes mundos discursivos:

Estando esse sistema (refere-se ao sistema de pensamento ou sistema de operações mentais) disponível em cada ser humano singular, as representações que ele organiza podem, então, em uma primeira análise, ser qualificadas de individuais. Mas, claramente também, os conhecimentos humanos se desenvolvem e se transmitem de geração em geração. As representações de mundo permanecem, então, além da duração da vida de um indivíduo, e eles devem, portanto, se conservar “em outro lugar” que no organismo em si. Os mundos discursivos expressados pelos tipos (discursivos) constituem, então, os lugares nos quais se implantam, em permanência, a dialética entre representações coletivas e representações individuais.

Para tanto, o gênero textual adotado na pesquisa - a entrevista, direcionou, a começar pela identificação dos tipos de discursos, o esboço de uma trajetória de análise sobre os saberes no contexto do profissional de ensino em cursos de idiomas.

Assim, iniciaremos a partir do nível mais profundo da arquitetura textual (MACHADO e BRONCKART, 2009), com os conteúdos temáticos até o nível mais superficial, representado nesta pesquisa pelas modalizações e índices de pessoa. Dessa maneira, realizamos “a abordagem descendente dos fatos linguageiros, colocando em primeiro lugar a *práxis*, isto é, a dimensão ativa, prática das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular” (MACHADO, 2007, p.21).

A fim de conduzir a leitura do *corpus* da pesquisa, o capítulo está estruturado em duas seções, referentes aos dados produzidos na entrevista pré-tarefa (4.1) e aos da pós-tarefa (4.2). Cada uma dessas seções contém uma subdivisão, que aborda sucintamente o momento de produção. Cada subseção foi organizada em quatro partes que abordam cada um dos conteúdos temáticos identificados. Entendemos que tal sistematização encaminha a análise por uma linha

de tempo, pois partimos de uma geração de dados anterior à aula, passando pelo momento pós-aula até uma conclusão parcial dos dados gerados. Essa conclusão parcial, presente ao término de cada conteúdo temático, é denominada na pesquisa de “palavras intermediárias” sobre os saberes docentes. Finalizando este capítulo de análise, apresentamos um quadro síntese com as representações dos professores, os conteúdos temáticos, os mundos representados, as modalizações, os índices de pessoas e os saberes docentes identificados. Estabelecida essa linha de análise, nos encaminharemos para as considerações finais.

Diante do exposto, nossa análise está pautada em diversos segmentos selecionados dos textos produzidos pelos professores-colaboradores, seguidos dos comentários necessários à análise do nosso objeto.

Iniciamos, então, com as representações dos professores Isabela, Stella e David produzidas durante as entrevistas pré-tarefa.

4.1 As representações dos saberes na entrevista pré-tarefa

Esta primeira seção aborda a análise das representações produzidas pelos três professores-colaboradores a partir da aula a ser ministrada em turmas do nível básico (Isabela e Stella) e do avançado (David).

Assim, as representações materializadas no texto da entrevista pré-tarefa estão divididas nos quatro conteúdos temáticos definidos anteriormente.

4.1.1. A entrevista pré-tarefa

Todas as entrevistas pré-tarefa foram realizadas nas dependências do Curso Interaction (professora Isabela), Space (professora Stella) e Dimensions (professor David), aproximadamente quarenta minutos antes do início de cada aula. Como já foi dito anteriormente (cf. p.62), foi utilizado um roteiro elaborado de perguntas, cujos temas versavam entre o planejamento da aula em questão e as ferramentas a serem utilizadas. Por consequência do caráter semiestruturado da entrevista e do envolvimento dos professores participantes no diálogo desenvolvido com a pesquisadora, outros conteúdos temáticos foram abordados, retratando os aspectos considerados mais relevantes na profissão.

Primeiramente, discutiremos o CT sobre método de ensino e aprendizagem.

4.1.1.1 CT1: Método⁴² de ensino e aprendizagem

Nos cursos livres de idiomas, o processo de aprendizagem está vinculado diretamente ao método de ensino adotado e ao conceito de língua apresentado pela escola, pois as aulas são planejadas a partir de uma padronização do ensino. Como resultado, não poderíamos separar em dois CTs esses aspectos: método de ensino e aprendizagem.

Conforme o exposto, o foco no método se torna um dos aspectos mais marcantes dos cursos livres de idiomas. Por ser um contexto educacional diferente daquele das escolas regulares, públicas ou particulares, os cursos livres se estruturam em determinados métodos e trabalham sua imagem e a de seus profissionais nesse modelo aparentemente homogêneo. Nesse sentido, o conceito de língua que subjaz o método incorporado pelo curso, se torna fator importante para a análise desse conteúdo temático, sendo identificado a partir das representações dos três professores.

Nessa linha, discorrendo sobre o conceito de método, Pennycook (1989) ressalta que ele

é basicamente prescritivo em vez de descritivo: em vez de analisar o que está acontecendo em sala de aula de línguas estrangeiras, ele é um prescritor para os comportamentos em sala de aula (PENNYCOOK, 1989, p.609 apud OLIVEIRA, 2014, p.69).

Esse caráter prescritivo está marcado nos textos/discursos dos três professores que, ao discorrerem sobre o planejamento da aula daquele dia, abordaram o método de ensino adotado pelo seu curso.

Nesse primeiro conjunto de dados, selecionamos três segmentos, um de cada professor, nos quais observamos o discurso-interativo e o discurso-teórico.

Segmento 1⁴³:

Stella (doravante S): Primeiramente, aqui no Curso Space, a gente trabalha com método. Então, a gente tem que preparar a aula de acordo com o método, que é baseado em conversação, em tradução. Então a gente, a gente prepara a aula baseada no grupo. Esse grupo de hoje, né? (9-18)⁴⁴.

⁴² Estamos considerando método, segundo Jack Richards e Theodore Rodgers, como um “conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escola de materiais didáticos”, (1994 apud OLIVEIRA, 2014, p.66 e 67).

⁴³ As transcrições das entrevistas foram feitas pelas unidades comunicativas (Anexo A). No entanto, quando trazidas para a análise, optamos por fazê-las como texto. Ao final de cada segmento, há a numeração correspondente à unidade comunicativa previamente utilizada.

⁴⁴ No término de cada excerto há o número das linhas da transcrição que identificam os trechos selecionados.

Segmento 2:

Isabela (doravante I): Eu geralmente... as minhas aulas são basicamente, eu sigo o mesmo formato. É... A gente segue o livro. Mas sempre tenta incrementar, trazendo pra, trazendo pra ser uma aula mais comunicativa.

Pesquisadora (doravante P): Ahã.

I: Por exemplo: tem o *reading*. Mas em cima do *reading* a gente tem as estratégias de leitura. Tem que fazer uma leitura mais rápida, faz uma pergunta. Pra ser uma leitura mais rápida e depois mais outras perguntas com leitura mais detalhada, sabe. E é assim que eu vou trabalhando. (19-36)

Segmento 3:

P: E como é que você considera o planejamento da aula? Do seu trabalho? Qual a importância?
David (doravante D): Muito importante, muito importante, principalmente nessa metodologia nova do Curso Dimensions. Falando especificamente do Curso Dimensions, que é onde você tem é... Muitas perguntas e tem que ler, tem que, tem que, tem que ler. Ah... Então eu... Eu não gosto de ler as perguntas para os alunos em sala de aula seguindo o livro. Eu procuro dar é:: olhar e ver qual é a pergunta. Vejo qual é a pergunta e, às vezes, até mudo um pouquinho as palavras. Mas, seguindo.

P: E quando você muda as palavras, você muda em quê? **Por que** que você muda? **Como** você faz [[essa mudança desse seu (...)

D: [[Ah pra fazer. Muitas vezes pra fazer pro aluno entender melhor. Eu acho pro aluno entender com um pouco mais de facilidade.

P: Você acha [[

D: Mais rápido. Eu gosto das coisas rápidas.

P: E você acha que tem a ver com o conhecimento que você tem da sua turma?

D: Sem dúvida.

P: Como é que é?

D: É: Tem a ver com o meu conhecimento, com a minha experiência. (70-109)

Em cada um desses três trechos iniciais da entrevista pré-tarefa, podemos reconhecer o método utilizado em cada curso: o método da tradução (Curso Space), o método de perguntas e respostas associadas à teoria behaviorista (Curso Dimensions) e o método comunicativo (Curso Interaction). A partir daí, podemos inferir os conceitos de língua que subjazem o ensino da língua inglesa. Temos a língua estudada nos dois primeiros cursos centralizada mais na estrutura enquanto que no terceiro curso, como prática social, sociodiscursivamente realizada. Sobre esse método, Oliveira (2014, p.150) aponta que, “nas propostas metodológicas comunicativas, há, claramente, uma teoria da língua subjacente ao ensino comunicativo de línguas, que é a teoria comunicativo-interacional”. Ou seja, as aulas se estruturam na recepção e na produção de textos orais e escritos, sendo a gramática um dos meios para a realização de atividade languageira.

A partir da definição da abordagem metodológica, as estratégias que Stella, Isabela e David se utilizam durante a aula vão sendo reveladas, bem como as prescrições externas e

internas. No caso de Stella, essa obrigatoriedade em seguir o método é verificada quando utiliza uma modalização deôntica, “a gente tem que preparar a aula de acordo com o método”⁴⁵. Por outro lado, Isabela e David se apoiam em modalizações pragmáticas para se posicionarem perante o seu agir. Isabela, com relação ao reconhecimento de um texto diz que: “tem que fazer uma leitura mais rápida [...]”, enquanto que David, acerca das perguntas presentes no livro do professor, revela que há “muitas perguntas e tem que ler, tem que, tem que, tem que ler”. Diante desses enunciados percebemos que a modalização pragmática, apoiada nas coordenadas do mundo sociossubjetivo, está em conformidade com as regras de ofício (AMIGUES, 2004), que organizam, estruturam e direcionam o trabalho docente. É no nível do trabalho realizado pelo professor que essas prescrições que estabelecem a relação entre a teoria (método) e a prática (planejamento e realização da aula) se encontram.

Ao analisarmos os índices de pessoas nos segmentos, verificamos a presença de “a gente”, “eu” e “você”. Nos segmentos das professoras, a presença do índice “a gente” ocorre mais do que no texto do professor, cuja presença do “eu” se sobrepõe. Podemos inferir que o meio-organizador do agir de David está mais centralizado em sua experiência, como ele mesmo diz - “tem a ver com o meu conhecimento, com a minha experiência”, do que com o coletivo de trabalho, diferentemente do que percebemos no trabalho de Stella e Isabela, que recorrem ao “a gente” para ilustrar o trabalho que é desenvolvido diariamente.

Nesse sentido, as (re)configurações que David realiza na metodologia do Curso Dimensions demonstram que o seu agir praxiológico está associado a sua experiência de anos de ensino que contribui para a criação de um meio-aula favorável ao aprendizado, como podemos verificar no seguinte trecho: “eu acho pro aluno entender com um pouco mais de facilidade”. A presença da modalização pragmática revela um julgamento de uma das responsabilidades do ator e do mundo subjetivo: a (re)configuração do seu agir. Podemos conferir, sob a ótica dos saberes docentes, que David valida a sua experiência como uma ferramenta de trabalho. Contudo, no caso de Stella e Isabela, a referência a outros professores em suas textualizações indica um sentido de coletividade, na medida em que “a gente prepara a aula baseada no grupo”, de acordo com Stella e “a gente segue o livro”, segundo Isabela. Ou

⁴⁵ Legenda da análise:

Aspas: trecho retirado do discurso do professor-colaborador

Letra maiúscula: ênfase dada pelo professor-colaborador

Itálico: palavras estrangeiras

Sublinhado: trechos que demonstram as marcas linguísticas analisadas

###: trecho inteligível

seja, saberes provenientes da sua experiência no trabalho docente, porém fundamentada no coletivo de trabalho.

O índice de pessoa “você”, verificado no texto do professor David, assume um caráter genérico, no sentido em que há uma interação direta com a pesquisadora.

O próximo conjunto de dados é constituído por recortes das entrevistas apenas dos professores Stella e David, nos quais identificamos a relação entre o processo de aquisição de uma língua estrangeira e o planejamento da aula.

Stella, ao ser questionada sobre o planejamento, mais uma vez, expõe o método. Nesse momento, ela se utiliza da palavra “sistema” para falar sobre as lições. No Curso Space, há dois modelos de lições: as *input lessons* e as *output lessons*. As primeiras são as lições de apresentação de novo vocabulário e estruturas gramaticais, enquanto que as segundas, tratam da prática do conteúdo ministrado na lição anterior. Elas são sempre alternadas nos livros: lições ímpares, *input* e lições pares, *output*.

Seguindo a explanação sobre a metodologia, David também se reporta a esse tópico para explicar o uso da criatividade em sala de aula. Durante a nossa pesquisa, o Curso Dimensions estava promovendo uma renovação no material didático, que conduziu à determinadas mudanças na metodologia até então aplicada.

Segmento 4:

P: E quando você vai preparar a aula, essa lição de hoje, por exemplo?
 S: Ahn...
 P: Você pegou essa lição, chegou em casa e começou a planejar ou você já tem um sistema dessa lição? Porque você já deu outras vezes?
 S: Eu já dei outras vezes.
 P: Ahã.
 S: E, às vezes, tem o SISTEMA da lição. Como eu te falei. A gente tem que seguir um método que é padrão. Só que a gente fala que o método é padrão, mas a aula foge. Que acontece um, uma, uma causalidade. Alguma coisa na aula que... não dá pra você seguir o método ali. Então, nessa questão, quando foge, você tem que trazer alguma coisa.” (31-57)

Segmento 5:

D: O Curso Dimensions, a maneira de se dar aula mudou muito é... Houve muitas mudanças durante os 25 ou 30 anos que eu dei aula. A metodologia, por exemplo do ADV+⁴⁶ é diferente da de hoje, do BASIC. Então é... E a gente sempre, sempre foi incentivado, ao longo da vida pra usar muita criatividade. Fora, bastante fora do método. (111-122)

⁴⁶ O professor fez referências às siglas do nível mais avançado e do básico para pré-adolescentes, respectivamente. Por questões éticas, alteramos os nomes.

Nesses trechos de discursos interativo e teórico, a pesquisadora intencionou uma descrição sobre o planejamento da aula daquele dia: o conteúdo a ser ministrado, a forma como foi preparado e possíveis atividades extras.

Ao responder, Stella (cf. segmento 4) diz que já apresentou essa mesma lição outras vezes, o que demonstra um saber pautado na sua experiência de trabalho, especificamente no Curso Space: “eu já dei outras vezes”. A pesquisadora, sutilmente, insiste para que esse tema seja mais desenvolvido. Sendo assim, a professora-colaboradora continua falando sobre o sistema da lição, explicado anteriormente (*input e output lessons*), por meio do enunciado: “às vezes tem o **sistema** da lição”.

Nesse segmento, há uma validação do planejamento da aula, o que pode ser comprovado mais adiante: a modalização deôntica em “a gente tem que seguir um método que é padrão” significa que “o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente” (NASCIMENTO, 2010, p.33). Isso corrobora a ênfase dada por Stella à palavra **sistema** do enunciado exposto no parágrafo anterior, compreendida por nós como método, demonstrando novamente como as normas do mundo social direcionam o agir individual dessa professora, apesar de o sujeito desse enunciado ser marcado pelo índice de pessoa que infere os professores e o Curso Space.

Com relação ao professor David (cf. segmento 5), percebe-se que ao longo dos anos, como ele mesmo cita, “durante os 25 ou 30 anos que eu dei aula”, houve um processo de (re)adaptação às metodologias das escolas onde trabalhou. Ao se referir ao Curso Dimensions, ele relata que “a metodologia, por exemplo do ADV+⁴⁷ é diferente da de hoje, do BASIC”, revelando a presença e a necessidade do diálogo e da reflexão entre teoria e prática.

Outro aspecto relevante no segmento 5 é a referência ao uso da criatividade: “e a gente sempre, sempre foi incentivado, ao longo da vida pra usar muita criatividade. Fora, bastante fora do método”. Nesse momento, o “a gente” é usado em seu discurso como uma forma de trazer, especificamente o coletivo dos professores dos cursos de idiomas e suas responsabilidades no trabalho docente.

No trecho de Stella, ao se referir a “uma causalidade” que a conduz a modificar o trabalho planejado (ou prescrito), a modalização pragmática em “você tem que trazer alguma coisa”, indica a obrigatoriedade com o aluno, com a escola, com a profissão e com ela mesma de fazer algo que supra aquela necessidade. O uso do “você” genérico, em uma ação singular

⁴⁷ O professor fez referências às siglas do nível mais avançado e do básico para pré-adolescentes, respectivamente. Por questões éticas, alteramos os seus nomes.

como essa, indica a presença de múltiplos agentes do processo educacional e que o trabalho docente, de acordo com Machado (2007, p.92),

consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação [...], orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos no processo.

Ou seja, o professor não está no centro do triângulo que representa o trabalho docente. Ele é apenas um dos integrantes dessas várias dimensões que o trabalho docente mobiliza. Assim, o professor precisa ter consciência de que o trabalho docente vai além das prescrições metodológicas. Ele deve ser capaz de usar as mais variadas ferramentas e os seus saberes para promover a aprendizagem.

Diante do que foi exposto sobre método de ensino, percebemos o papel assumido pela padronização no contexto de escolas de idiomas. Há um discurso interno e externo de que a padronização está vinculada à qualidade e ao status.

Os três excertos seguintes abordam as (re)configurações realizadas no método pelos professores Stella e David. Acreditamos que a professora Isabela não tenha se referido a esse tópico devido ao caráter do método utilizado no Curso Interactions (método comunicativo), pois esse oferece mais liberdade e autonomia ao professor.

No segmento da professora Stella é interessante ressaltar que, apesar de se apropriar do discurso da escola sobre padronização, ela parece assumir uma postura de autonomia/reflexão e (re)configura o seu agir a partir de imprevistos, nesse caso, a cobrança do aluno pela explicação gramatical. Ela salienta essa exigência da explicação tradicional da gramática reproduzindo falas dos alunos, como podemos verificar adiante.

Segmento 6:

S: “Então é nesse momento, é que, às vezes eu vou ao quadro, explicar, explicar a gramática. Que aqui a gente não trabalha com gramática explícita. Só nos níveis avançados. Hoje é livro básico, né? Que é o primeiro. Então eu tenho que explicar a gramática. E às vezes, os alunos cobram isso. (Stella imita um aluno.) Ah, mas eu não entendi essa questão de gramática. (Stella retoma a sua fala.) Então a gente vai lá e explica a gramática. Eu, pelo menos, faço dessa forma.” (58-78)

Nesse trecho, Stella assume a sua responsabilidade como docente na realização do seu agir, indo ao quadro pois, como disse: “[...] eu tenho que explicar a gramática”. Por ser o contexto de uma sala de aula de nível básico onde a gramática não é abordada de modo

explícito, ela se utiliza de uma modalização pragmática para se pronunciar sobre a sua ação diante de um imprevisto e fugir da padronização do ensino de gramática no Curso Space, onde é oferecido a partir apenas dos níveis avançados. A modalização associada ao índice de pessoa “eu” revelam o perfil dessa professora: ator principal da sua prática docente, cuja (re)significação da sua prática está relacionada à necessidade/interesse do seu aluno: ensino da gramática.

O próximo excerto continua abordando a questão da gramática sob o ponto de vista do aluno.

Segmento 7:

P: E quando você vê, por exemplo, essa questão da explicação da gramática. Isso é específico DESSA turma? Ou você tem isso em várias turmas?

S: É o perfil do aluno. Geralmente são os mais velhos, que são mais tradicionalistas e tal. Eles pedem explicações de gramática. (79-88)

[...]

S: E tem uns alunos que têm uma faixa etária mais avançada. Então eles pedem, né? Porque antigamente nas escolas, né? Tinha essa questão de fixar bem a gramática. O inglês, hoje em dia, está bem diferenciado. (90-102)

[...]

S: Às vezes, os alunos... os alunos pedem: “ah, professora, você pode me indicar um livro, uma gramática? E... Mas o, o perfil é completamente diferente, né? (347-355)

Stella, ao responder à pergunta da pesquisadora, relata que os alunos que mais buscam o recurso da gramática são “geralmente os mais velhos, que são mais tradicionalistas e tal”. Segundo ela, há uma relação entre a faixa etária mais avançada e a concepção de gramática. Ela contextualiza esse aluno a partir do ensino das escolas mais antigas, cuja abordagem era fundamentada no método de gramática e tradução. Nesse sentido, Oliveira (2013, p.77) ressalta que:

a tradução, fundamental para o método de gramática e tradução, tem implicações pedagógicas importantes. Uma delas é a falta de espaço para a prática da oralidade na sala de aula, já que a língua materna é usada pelo professor e pelos alunos. [...] Resultado: as habilidades de fala e de compreensão oral simplesmente acabam não sendo o alvo da atenção do professor, que as ignora solenemente. Afinal, tudo é traduzido.

Ao mesmo tempo em que Stella traz a voz do aluno com a noção de língua associada à gramática, ela demonstra conhecimento sobre a evolução na didática de ensino do inglês - “o inglês, hoje em dia, está bem diferenciado”. Inferimos que, pelo fato de trabalhar em escola pública, lecionando no ensino fundamental, Stella tenha contato com os PCN, cujo foco do

ensino, seja de língua materna ou estrangeira, são os gêneros textuais e a gramática contextualizada, se contrapondo à visão anterior e tradicional de ensino de gramática por ela mesma.

Diante da representação da professora acerca da gramática, a impressão é de que a gramática apresenta um papel fundante, na medida em que medeia o discurso da profissional e o do aluno, no momento em que um livro é solicitado.

Assim, nesse excerto, Stella caracteriza o ensino em uma perspectiva dicotômica: a tradicional e a moderna. O enunciado “tinha essa questão de fixar bem a gramática”, representa a forma tradicional de como o ensino era proposto anteriormente nas escolas por meio da metalinguagem, ressaltando a voz social dessa instituição e das esferas que definem o sistema educacional.

Ressaltando as prescrições no sistema educacional, Stella retoma seu posicionamento, resumindo como é o trabalho dos professores nos cursos de idiomas que seguem métodos rígidos.

Segmento 8:

S: “Hoje em dia, meio que, né? A gente fica meio que preso ao método. Então já não trabalha mais, entendeu? (Stella se refere à época em que ainda estava na graduação e que sempre levava material extra para as turmas, prática essa, não mais realizada.) De seguir o método à risca.” (399-403)

A adequação do trabalho de Stella ao contexto do Curso Space é evidenciado nesse enunciado - “a gente fica meio que preso ao método [...] de seguir o método à risca” -, pois ela não prepara mais atividades como na época em que era aluna da graduação em Letras e atuava em outro contexto educacional (no caso a Universidade Estadual da Paraíba), no qual havia uma autonomia maior. Isso se deve, provavelmente, ao distanciamento das esferas prescritivas nesse segundo contexto, como por exemplo, a Secretaria de Educação do município. A instância prescritora nos cursos de idiomas, devido à sua natureza comercial e ao sistema de franquias, está mais diretamente vinculada ao professor, na figura do coordenador pedagógico, do diretor e do próprio aluno.

Para finalizar esse CT, analisamos o agir do professor David ao ser confrontado em uma situação inesperada e tendo que (re)significar a sua ação.

Segmento 9:

P: E quando acontece alguma coisa na sala que é inesperada? Como é que você faz? Como você reage?

D: Eu penso, tento achar essa palavra. Ou aqui. Ou aqui, no cérebro. Ou numa situação. E na... 95% das vezes, eu me saio bem. E quando eu não sei, eu digo: ou não lembro ou eu não sei. Não tenho vergonha de dizer: eu não sei. (450-465)

O professor revela uma autenticidade e uma responsabilidade ao textualizar que quando não sabe algo, diz aos seus alunos: “E quando eu não sei, eu digo: ou não lembro ou eu não sei”. O uso do “eu” indica essa atitude diante do imprevisível. Demonstrar ao aluno que não possui todas as respostas desconstrói o mito de que o professor tem que saber de tudo. O conhecimento é construído a todo instante e sempre, em interações com o outro. Por isso, a importância de se dar a voz ao aluno em sala de aula e ouvi-lo.

Quando Stella e David assumem o papel de protagonistas da sua prática docente e não de porta-vozes das metodologias dos cursos, dizendo “eu, pelo menos, faço dessa forma” (cf. segmento 8) e “não tenho vergonha de dizer: eu não sei” (cf. segmento 9), respectivamente, verificamos como tais profissionais compreendem o seu trabalho e o papel das (re)configurações da sua prática e das prescrições.

A seguir, apresentamos algumas considerações acerca dos dados analisados, relacionando-os com os saberes docentes.



Palavras intermediárias sobre o CT1:

Diante de todos os pontos expostos e analisados no CT1, percebe-se nos três professores uma tomada de consciência acerca da sua atividade pedagógica. Os três são protagonistas da sua prática, adaptando as suas concepções sobre ensino e aprendizagem às exigências de um mercado de trabalho específico, cuja variedade de público, de metodologias e de prescrições exigem um arsenal de saberes docentes.

Ao relacionarmos suas representações sobre o primeiro conteúdo temático, identificamos os saberes a seguir:

- a) Saberes pessoais: a história de vida dos professores influencia em sua atividade. Quando David menciona o seu conhecimento, sua experiência (cf. segmento 3), criatividade (cf. segmento 5) e honestidade ao assumir para o aluno que não sabe a resposta (cf. segmento 8) inferimos que essa construção enquanto indivíduo tenha se desenvolvido no âmbito familiar, ou seja, no primeiro contato com o social;
- b) Saberes provenientes da sua formação escolar anterior: o convívio com os professores durante a sua formação primária e secundária, por exemplo, indica a influência do meio no seu desenvolvimento individual (cf. segmento 7). O ensino

da gramática também é um outro indício da origem estar associada aos cursos anteriores à formação profissional (cf. segmentos 6 e 7).

c) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: os conhecimentos teóricos, linguísticos e gramaticais podem ser considerados como provenientes dos cursos de formação inicial (a universidade) e/ou formação continuada (treinamentos de professores das próprias escolas de idioma), como por exemplo, as estratégias de leitura utilizadas por Isabela (cf. segmento 2) Os trechos de Stella que revelam o ato de “trazer alguma coisa” diferente quando a aula foge do previsto (cf. segmento 5) e o de ensino da gramática como a sua ida ao quadro (cf. segmento 6) também podem ser considerados como exemplos desses saberes.

d) Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho: o material didático, por exemplo, é citado por Isabela e David para explicar o método adotado pelo curso (cf. segmentos 2 e 3, respectivamente).

e) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: todos os 9 segmentos desse CT apresentam traços de saberes provenientes do próprio trabalho docente, haja vista que todos os três se dedicam única e exclusivamente ao magistério. Percebemos que há um conhecimento amplo sobre as tarefas e responsabilidades, inclusive sobre o modo de (re)significar a prática a partir da sua própria interpretação sobre o método da escola (cf. segmentos 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Após a análise dos dados sobre o método de ensino e da aprendizagem do aluno, trataremos do planejamento da aula.

4.1.1.2 CT2: Planejamento da aula

O planejamento da aula é uma das mais significativas etapas da prática docente, pois é ele que norteia o professor em seu objetivo de propor um meio-aula propício para o processo de interação e de aprendizagem. Assim, a definição das estratégias de ensino, a adequação ao método da escola, a concepção e aplicação de exercícios, o perfil dos alunos, a reação diante dos imprevistos da profissão etc. revelam uma interface entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado pelo professor.

Sobre essa imprevisibilidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2009, p.43) identificam aspectos “variáveis” que, segundo eles, “permitem uma boa margem de manobra

aos professores”. A essa ideia, os autores complementam com os diferentes níveis que compõem a atividade pedagógica:

Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma.

Diante dessa constatação, o primeiro conjunto dos segmentos selecionados do CT2 provém da pergunta da pesquisadora sobre os aspectos mais relevantes no planejamento da aula. A análise desses segmentos indicou, por meio do índice de pessoa “eu”, que mesmo sendo o planejamento de origem coletiva, é o professor como ator da sua prática, o responsável por suas reestruturações.

Segmento 10:

S: A gente prepara a aula baseada no grupo. Esse grupo de hoje né? Especificamente é um grupo mais assim. Não que tenha. Tem algumas deficiências. Então eu preparo a minha aula para ALGUNS alunos, que têm mais dificuldade em pronúncia. Eu faço com eles (com os alunos que têm mais dificuldades em pronúncia) mais frases. Com eles. Mais frases pra eles TRADUZIREM. E outros, que já têm uma fluência maior, eu trabalho a questão escrita. (17-30)

Segmento 11:

P: E... quando você vai planejar essa aula “pras” duas, que é diferente. Isso que você acabou de falar do Peter, que tem uma turma maior. Você foca nas habilidades de cada uma delas ou você só vê o conteúdo em si, que você vai aplicar em sala de aula? Ou você tem uma noção de que “ah isso aqui pode me dar um problema com aluno X”, porque já teve dificuldade em outra unidade?

I: Eu tô entendendo. A questão da previsão né? A gente prevê as coisas. Bom... eu não penso não. Eu penso em planejar só a aula. Se tiver alguém, aí o professor da sua turma é que vai ver. A gente, como essa aula é conjunta, a gente planeja ela bonitinho. Aí como vai pra cada professor. Eita, se for assim pra esse aluno não vai dar certo. Aí eu vou ter que ajustar pra ser dessa forma. (144-168)

Segmento 12:

D: Pra lição da turma em questão. Eu leio. Eu leio. Eu preparo. É a...vocabulário. Por exemplo: se eu vejo que uma palavra é mais complicada de se, para explicar, eu dou uma gabaritada. Eu vou ao dicionário. Eu, eu, certo. Só que eu não perco horas e horas a fio, não. Eu acredito. Eu, eu confio muito no meu, na minha criatividade. É porque as coisas acontecem, as coisas em sala de aula, ao menos comigo, acontecem sem, sem script. É, é... embora a gente prepare. Mas as aulas são muito... o aluno faz perguntas que você não, não, não, não pensou que ele fosse

fazer. Você tem que tá preparado é... ao longo da TUA vida, a tua experiência de vida que faz com que você... (05-37)

Segmento 13:

P: E você faz alguma modificação pra aqueles que você acha que, realmente precisam de mais ajuda do que os outros?

D: Sim. É... Eles precisam é... (291-295)

A partir desses excertos, uma unanimidade se estabeleceu entre os três professores: a necessidade de se conhecer o outro, representado nesse caso, pelo aluno. Por isto, o objetivo do planejamento para eles parece ser o de contemplar o aluno e não apenas as prescrições institucionais.

Podemos notar linguisticamente essa preocupação no segmento 10 da professora Stella. Ao iniciar o planejamento da sua aula, ela se sustenta no grupo, principalmente no foco em “ALGUNS alunos”, como ela fez questão de enfatizar, o que denota a sua compreensão do trabalho docente, das prescrições do curso, do conceito de língua adotado (“mais frases para eles TRADUZIREM”) e, sobretudo, da importância de um planejamento que contemple a heterogeneidade dos alunos. Esse último aspecto é revelado quando Stella fala sobre os alunos que possuem uma fluência maior: “[...] eu trabalho a questão escrita”. Isso significa que Stella conhece o perfil dos seus alunos e sabe como e o que precisa planejar. Porém, não podemos definir claramente se esse posicionamento é oriundo de uma prescrição externa (do curso) e/ou interna (de si mesma) em sua atividade docente. Inferimos que seja uma auto-prescrição, haja vista o uso do pronome “eu” em todas as suas ações associadas à etapa de planejamento.

Já no caso da professora Isabela, o planejamento é realizado conjuntamente com outros dois professores do Curso Interaction. Em um primeiro momento, o planejamento pode ser percebido como estático, pois é organizado de modo que seja aplicado em várias turmas. Segundo ela, “eu penso em planejar só a aula.” Porém, logo em seguida, ela indica que cabe ao professor alterar a estrutura previamente sistematizada: “se tiver alguém, aí o professor da sua turma é que vai ver”. Permitir que o professor textualize a sua prática indiretamente permite que ele (re)estruture a sua concepção sobre o planejamento, como foi visto nesse segmento 11. A ideia de planejamento rígido de Isabela se transforma em uma imagem de planejamento adaptável e dinâmico, identificada por meio da linguagem.

Seguindo a mesma concepção de planejamento dinâmico, temos um enunciado do professor David que corrobora a importância da (re)significação do agir docente diante das mais variadas e inesperadas circunstâncias: “é porque as coisas acontecem, as coisas em sala de aula,

ao menos comigo, acontecem sem, sem script [...] embora a gente prepare.” (cf. segmento 12). Ou seja, organizar uma aula 100% e aplicar esses 100% é uma tarefa impossível no trabalho docente. Isso significa dizer, mais uma vez, que o trabalho prescrito e o trabalho realizado nunca serão iguais. O próprio David tem uma resposta para essa questão: “mas as aulas são muito... o aluno faz perguntas que você não, não, não, não pensou que ele fosse fazer”. Portanto, não há como prever todas as perguntas possíveis dos alunos. Mesmo quando a professora Isabela enuncia no segmento 11: “a gente prevê as coisas”, logo adiante ela complementa, dizendo que ela precisa ajustar o que foi planejado para se adequar ao seu aluno. Desse modo, mais uma vez constatamos que o professor trabalha na imprevisibilidade, o que requer saberes diversos que respaldem as suas ações.

Sob essa perspectiva, afirmamos que, para Isabela, Stella e David, o aluno assume papel importante no processo de planejamento, pois os três não representam a visão de que uma aula estruturada por um método não precisa de preparação prévia, sem adequação ao contexto no qual será realizada. Nessa linha de raciocínio sobre o trabalho, Tardif e Lessard (2009, p.29) afirmam que:

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, mas é envolver-se ao mesmo tempo em uma *práxis* fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

Assim, nossos colaboradores não apenas organizam as suas ações: são também transformados por elas, ou seja, pelo seu trabalho.

Novamente nos apoiamos em Tardif e Lessard (2007, p.52) para refletirmos acerca das experiências supracitadas. Os autores citam duas concepções sobre o assunto:

Sendo ao mesmo tempo uma atividade e um *status*, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. [...] Mas também pode compreender a experiência, não como processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.

Desse modo, não podemos desconsiderar a relevância dos saberes experienciais provenientes de vários contextos, especificamente desta pesquisa, cujo perfil dos três professores-colaboradores é tão heterogêneo. É o “sujeito capaz de ser afetado” (CLOT, 2010,

p.32), que se metamorfoseia por influência do seu meio sócio-histórico e que reflete na/sobre a sua ação (SCHÖN, 2000).

Alicerçados na importância dos saberes docentes e na construção do planejamento das aulas em cursos de idiomas que se encontra regulada pelo método, interpretamos dois enunciados da professora Stella, acerca dessa relação aluno/planejamento/método, que apesar da ausência de modalizações, são importantes para tal constatação e para análise das representações do agir da professora. Os seguintes enunciados que apresentam como índice de pessoa “eu” revelam representações dessa relação tríplice que expõem a responsabilidade assumida, prescritivamente, por Stella: “então eu preparo a minha aula para alguns alunos [...]”, “eu faço com eles mais frases [...] mais frases pra eles TRADUZIREM” (cf. segmento 10).

Diferentemente da realidade de Stella no Curso Space, Isabela compartilha o planejamento com outros colegas: “a gente, como essa aula é conjunta, a gente planeja ela bonitinho” (cf. segmento 11). Dessa maneira, seu trabalho se apoia no trabalho do coletivo, verificado por meio do “a gente” e da característica de que “essa aula é conjunta”. Isso denota que esses saberes compartilhados coletivamente também apresentam traços de individualidade, na medida em que o professor adequa a aula planejada em conjunto. Assim, há uma possibilidade, pelo próprio contexto da aula e da turma, de mobilização de outros saberes diferentes daqueles anteriores: “[...] aí o professor da sua turma é que vai ver.” Esses saberes provenientes da própria experiência no trabalho docente revelam como o social, a interação, os contextos diversificados e os saberes de cada um dos nossos pares nos constituem.

Nesse contexto da professora Isabela, não podemos deixar de mencionar que o método de ensino dessa escola é um fator relevante nesse modelo de configuração de planejamento. Por meio de uma modalização pragmática percebemos como a interface entre método, saberes e compreensão do trabalho docente se estabelece: “aí eu vou ter que ajustar pra ser dessa forma” (cf. segmento 11). Ou seja, a partir de uma situação real, várias dimensões do professor são mobilizadas, (trans)formando-o.

Em contrapartida, para o professor David, os saberes pessoais são mais valorizados: “[...] eu confio muito no meu, na minha criatividade” (cf. segmento 12). David acredita que “embora a gente prepare” (a aula), a experiência ao longo da vida seja a resposta para as situações repentinas: “você tem que tá preparado é... ao longo da tua vida, a tua experiência de vida faz com que você...”. Nesses enunciados, o “a gente” se refere aos professores e a ele, indicando que o planejamento é uma das ações que realiza em seu trabalho, dialogando com as primeiras produções desse segmento 12: “eu leio. Eu preparo. [...] se eu vejo que uma palavra é mais complicada [...] eu vou ao dicionário”. Há uma sequência de ações que, por meio da

presença do “eu”, ilustram o seu agir anterior à aula não observado pela pesquisadora e que caracteriza o invisível do trabalho do professor. Com relação ao índice de pessoa “você”, David não se dirige a uma pessoa especificamente, generalizando o(s) seu(s) interlocutor(es).

Sobre o quesito experiência, notamos textualmente a valorização dada pelo professor David. De acordo com Oliveira (2014, p.22), a experiência, o instinto e a intuição não devem ser desconsiderados, contudo o professor precisa de algo a mais na sua atividade:

Obviamente, o tempo de ensino que um professor possui é muito importante para as decisões que toma. Suas decisões baseadas na intuição e no instinto, fatores legítimos e valorizados em qualquer profissão. Mas ele não deve ficar satisfeito só com a intuição e com o instinto aguçado pela experiência: ele precisa também construir conhecimentos teóricos que possam torná-lo mais competente, mais consciente e, conseqüentemente, mais bem preparado para tomar decisões didático-pedagógicas que afetam a sua prática em sala de aula.

Partindo dessas análises, podemos dizer que há uma (re)configuração do agir dos três professores fundamentado nas necessidades do estudante, como por exemplo, quando Stella produz novas frases especialmente para determinados alunos (cf. segmento 11), ou quando Isabela declara que cabe a cada professor ajustar a sua aula (cf. segmento 12), ou quando David confirma que faz alterações para os alunos que precisam de mais ajuda (cf. segmento 13). Todas essas ações denotam uma atenção ao individual e não apenas ao coletivo, seguindo as coordenadas do mundo social. Sendo assim, retomamos Habermas (2010, p.145) ao asseverar que “o ator individual cumpre uma norma (ou a infringe) logo que, numa dada situação, estejam reunidas as condições a que a norma se aplica”.

Continuando com a análise sobre o planejamento, focalizamos outros excertos ilustrativos das representações dos nossos três colaboradores.

O próximo segmento revela como Isabela concebe as suas aulas, tendo em vista a quantidade de turmas que possui. Esse dado é significativo quando se analisa o trabalho do professor, pois a realidade do professor em qualquer contexto educacional é possuir muitas turmas. No caso dos cursos de idiomas, geralmente elas são organizadas semestralmente. Um outro aspecto é que normalmente o professor de escolas de idiomas ministra aulas em turmas de vários níveis no mesmo semestre, nem sempre possuindo mais de uma turma do mesmo nível. O que indica uma variedade maior de planejamentos.

Segmento 14:

P: Você preparou quando essa aula? Você demora muito tempo... Você faz com muita antecedência? Porque você já falou que tem mais ou menos um formato

I: É

P: É na cabeça que você se baseia... Você **aproveita** de outras aulas?

I: Aproveito.

P: Ahã.

I: Aproveito. Primeiro porque eu tenho muitas turmas e aí não dá pra ser uma coisa, assim, fazer uma nova/ uma aula diferente toda aula né?. É... mas essa aula... (48-63)

Nesse segmento, podemos perceber que a quantidade de turmas e, consequentemente, o volume de aulas a ser preparado se tornam uma prescrição para essa professora, direcionando o seu agir futuro. Apesar de Isabela dizer que não consegue “fazer [...] uma aula diferente toda aula”, sabemos que há uma aula diferente para cada grupo. Mesmo que ela aproveite algo já preparado e não consiga planejar novas atividades no momento anterior à aula, ela (re)configura o seu agir em cada turma, na medida em que os materiais são readaptados. Isto significa dizer que cada aula é um momento único, com atividades realizadas sob condição única, com alunos únicos. Nunca há repetição no trabalho docente, por mais que se diga que a aula foi igual a alguma outra anterior. É a noção de trabalho real trazida pela Ergonomia Francesa, cujas revelações só podem ser produzidas pelo professor, pois é ele que sabe o que foi prescrito, realizado, impedido, reconfigurado, etc.

Inferimos que essa possível padronização das aulas da professora Isabela revela o papel das prescrições da instituição e das suas próprias de que toda aula demanda atividades inéditas. Diante desse cenário, os saberes provenientes da própria experiência no trabalho docente de Isabela podem ser identificados nesse “sentimento de culpa” por não planejar sempre aulas novas. Acreditamos que as palavras “planejar”, “sempre” e “aulas novas” são grandes identificadores de uma das angústias que permeiam o trabalho docente: a procura constante por inovações.

Dialogando com esse sentimento de frustração de Isabela por não apresentar atividades originais, o professor David manifesta uma preocupação sobre o que é mais difícil de ser abordado no conteúdo programado, exposto no trecho a seguir:

Segmento 15:

P: A sua aula de hoje... Como você preparou? Você preparou com muita antecedência ou não?

D: Eu preparei hoje de manhã.

P: E teve alguma diferença da preparação **dessa** aula de hoje “pras” outras que você deu?

D: Não. Eu sempre dou uma lida antes. Eu leio antes. É o que eu tenho que dar. E é, eu vou é... Procurar aquilo que eu acho que é mais difícil pra **eu** explicar. Eu, eu... Daí, eu, eu procuro. É, é, é, me aprofundar. Mas, normalmente, **eu** dou uma lida. E sei o recado a dar. (38-60)

Esse trecho do professor David demonstra um comprometimento com a preparação da sua aula, indicada várias vezes pela marca de pessoa “eu”, colocando em evidência o estatuto individual. Há uma sucessão de ações representadas em seu agir linguageiro que nos permite decodificar a sua atividade docente durante o planejamento:

- “**Eu** sempre dou uma lida antes. **Eu** leio antes.”
- “É o que **eu** tenho que dar”.
- “**Eu** vou é... Procurar aquilo que **eu** acho que é mais difícil pra **eu** explicar.”
- “Daí, **eu, eu** procuro. É, é, é, me aprofundar.”
- “Mas, normalmente, **eu** dou uma lida.”
- “E (eu) sei o recado a dar.”

As modalizações apreciativas e pragmáticas presentes respectivamente em: “[...] que eu acho” e “[...] eu procuro [...] me aprofundar” atribuem ao ator determinadas intenções, explicitando “uma interpretação de aspectos subjetivos do agir” e que “permitem a identificação de aspectos do ‘real da atividade de trabalho’⁴⁸ (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.62).

A seguir, finalizaremos a análise das representações desse CT com dois excertos da entrevista com a professora Stella. No segmento 16, a contextualização do ensino em cursos de idiomas é abordada, enquanto que no 17, alguns pontos-chave no planejamento são indicados pela professora, como por exemplo, “eu planejo pensando no perfil do meu aluno”.

Nesse primeiro segmento, Stella pondera acerca de um planejamento mais individualizado das aulas, prática recorrente nos Cursos Interaction, Space e Dimensions devido à especificidade desse contexto de cursos de idiomas. Como exemplos podemos citar: o número reduzido de alunos por turma, o interesse/objetivo desses alunos, as instalações confortáveis, o material didático diferenciado e, sobretudo, a relação financeira que se estabelece entre pessoa jurídica (o curso) e pessoa física (o cliente).

Segmento 16:

S: Na questão do curso de idiomas, que é diferente de escolas, né? Então aqui eu penso. Ah, de repente, Marcos, que é uma pessoa que gosta mais de música, já me pediu pra trazer Frank Sinatra. Uma música. Então eu vou levar. Mas aí, de repente, tem um aluno mais novo. Como

⁴⁸ Sobre o real da atividade, Machado e Bronckart (2009, p.62) explicam que ele indicada “não o que é efetivamente realizado, mas o que é desejado, impedido, o que tentamos fazer, o que não conseguimos fazer etc, quando nos defrontamos com a análise dos textos produzidos pelos próprios trabalhadores”.

é que eu faço? Eu vou... Contextualizar esse, contextualizar esse aluno dentro da realidade da música, entendeu?

P: Ahã.

S: Então eu me baseio assim, na hora do planejamento. Eu penso no indivíduo. **Cada** aluno. (133-159)

A adequação ao contexto de trabalho no qual o professor está inserido e as necessidades/interesses/vontades dos alunos conduzem a (re)configurações no planejamento, como no caso de Stella, sobre a solicitação de uma música de Frank Sinatra por um determinado aluno. A professora dá uma dica de como se pode adequar um estilo musical à realidade de outro aluno que não apresenta essa informação no seu *background knowledge*. Ou melhor, como tirar proveito de qualquer oportunidade para ensinar algo. Ser professor também é trabalhar nas imprevisibilidades.

Porém, primeiramente, ela se questiona, refletindo sobre essa situação e a sua possível ação: “Como é que eu faço?”. A resposta a essa pergunta mobiliza vários saberes da professora. Saberes provenientes de diversas origens, tais como:

- a) de suas próprias experiências em situações inesperadas (profissionais ou pessoais). As situações imprevisíveis não têm dia, hora, nem local certo para ocorrerem, por isso, a mobilização dos saberes construídos na/com sua experiência no mundo é uma constante e influencia a prática pedagógica;
- b) do coletivo dos professores do Curso Space. Esse agrupamento, que se revela promissor nas trocas de saberes, permite que experiências de outros possam ser apropriadas e (re)configuradas de acordo com a situação e com a necessidade que nos são apresentadas, e
- c) do aprendizado durante a graduação. Talvez uma das dúvidas mais frequentes dos alunos de graduação seja “como é que eu faço?”. Como é que eu...
 - i. preparo uma aula,
 - ii. planejo determinada atividade,
 - iii. preencho uma ficha de chamada,
 - iv. corrijo uma prova,
 - v. converso com os responsáveis dos alunos,
 - vi. faço quando estou com o conteúdo atrasado?

Sobre os saberes provenientes da experiência, Pimenta (2012, p.21) discorre acerca daqueles já trazidos pelos alunos ao chegarem no curso de graduação: “Quando os alunos

chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar”.

Diante dessa mobilização de saberes, a própria Stella responde a sua pergunta: “contextualizar esse aluno”. Nessa ação, verificamos a importância da contextualização para o ensino de um idioma, pois o que está em questão não é o gostar ou não da música: é aproveitar todas as possibilidades de situações reais para o ensino e o uso da língua estrangeira como prática social. Além disso, há um processo fundamental no trabalho docente: a reflexão na/sobre a ação (SCHÖN, 2000). Stella não apenas toma consciência da sua ação antes de realizada, mas também durante a sua realização.

Essa tomada de consciência é igualmente verificada no final desse segmento, que pode resumir as representações dos três professores da pesquisa acerca do planejamento: “Eu penso no indivíduo. **Cada** aluno.”

Para finalizar a análise desse CT, o último excerto, também de Stella traz a representação das regras de ofício: “coisa de professor”.

Segmento 17:

P: Quais são os pontos que você acha que são pontos-chave no planejamento de uma aula? S: Eu acho primeiro, quando eu vou planejar a aula, <u>eu tenho que pensar no perfil dos meus alunos. Isso aí é primordial</u>. Tanto que primeiro, eu penso nos meus alunos. Engraçado que eu imagino todos os alunos na minha cabeça, né? <u>Coisa de professor. Então, ah Fulano, eu vou trabalhar isso. Por causa do Fulano, eu vou trabalhar isso aqui, porque vou ajudar. É... Maria vai ajudar João. Então eu planejo a minha aula dessa forma. Eu planejo pensando no perfil do meu aluno.</u> (108-132)

Esse trecho, permeado por modalizações que situam um futuro e um presente genéricos, ilustra o papel assumido por Stella diante do conexão entre planejamento da aula e as representações dos alunos. Ao discorrer sobre como planeja a sua aula, a professora relata, por meio de uma modalização pragmática que, primeiro, “eu tenho que pensar no perfil dos meus alunos” (a ação de ter que fazer). Esse ato de planejar pensando nos alunos indica uma ação situada no mundo sociossubjetivo, onde há normas que regulam o gênero de atividade professor, ou seja, o coletivo construindo um planejamento voltado para o aluno e não para o conteúdo e o método apenas. Por outro lado, há também as auto-prescrições dos professores, situadas no mundo subjetivo e que nesse caso, estão marcadas pelo índice de pessoa “eu”.

Complementando essa afirmação, a frase “Isso é primordial” apresenta uma modalização apreciativa, vinculada ao mundo subjetivo e cuja pretensão à veracidade direciona a um aspecto singular no trabalho do professor.

Nesse mesmo trecho, a utilização da expressão “coisa de professor” indica que Stella reproduz uma representação significativa no gênero de atividade do qual faz parte. Há, talvez, uma ideia de que o profissional de ensino esteja sempre com o seu interlocutor - os alunos, em sua cabeça, não se desvinculando deles, diferentemente de outras profissões. É interessante perceber que Stella se apropria dessa expressão como uma forma de sintetizar a ação de imaginar todos os alunos em sua mente.

A seguir, Stella se reporta a um tempo futuro ao exemplificar o fluxo das atividades de ensino que se forma a partir do modo que prepara a sua aula: “Então, ah Fulano, eu vou trabalhar isso. Por causa do Fulano, eu vou trabalhar isso aqui, porque vou ajudar. É... Maria vai ajudar João.” As modalizações pragmáticas, presentes em três frases consecutivas onde o sujeito está na primeira pessoa do singular, indicam a responsabilidade e/ou prescrição que ela se auto aplica com relação à aprendizagem dos alunos, que começa no individual e que acaba por refletir e influenciar nas atividades coletivas dos alunos, por meio da ajuda mútua. Isso pode ser constatado na suposição de ajuda entre Maria e João.

Sob esse aspecto de ajuda coletiva, Stella se implica no agir da turma, pois é a partir da forma com que planeja a aula que as ações individuais se desenvolvem. Dessa maneira, a professora oferece uma autonomia ao seu aluno, permitindo que um elo se estabeleça entre eles, primeiramente com a sua interferência e depois, independente da sua intervenção.

A partir da análise desses segmentos, listaremos a seguir as representações dos saberes docentes identificadas.



Palavras intermediárias sobre o CT2:

Como dito no início desse CT, o planejamento é um significativo estágio na atividade do professor, organizando-o em sua prática. Porém, é importante ressaltarmos que todos os três professores reinterpretam o seu plano previamente elaborado a partir dos impedimentos e das oportunidades que surgem durante o seu trabalho: novos óculos para cada etapa do processo de ensino e dos *steps* das metodologias.

Diante dessa consideração, listamos os seguintes saberes mobilizados nas representações sobre o planejamento da aula:

- a) Saberes pessoais: o estilo profissional de Stella está marcado por ações singulares provenientes da sua história de vida (cf. segmentos 10, 16 e 17) e que estão relacionadas à compreensão e aceitação das características individuais dos seus alunos. A experiência de vida de David e o ato de ajudar alunos com

dificuldades (cf. segmentos 12 e 13, respectivamente), a previsão nas aulas e o ajuste citados por Isabela (cf. segmento 11) também são exemplos dessa singularidade.

b) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: as (re)configurações no planejamento de Stella e Isabela podem ter sua origem nas disciplinas de Estágio Supervisionado na graduação (cf. segmentos 16 e 17 de Stella e 14 de Isabela). Além disso, uma marca importante a respeito da origem desses saberes foi produzida por Stella: “coisa de professor” (cf. segmento 17).

c) Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho: o uso do dicionário pelo professor David (cf. segmento 12) e de música como ferramenta já incorporada na prática da professora Stella (cf. segmento 16);

d) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: a pergunta da professora Stella resume o fazer do professor: “como é que eu faço?” Todos os segmentos desse CT indicam saberes do ambiente de trabalho, no qual incluímos o papel assumido pelo coletivo de trabalho formado pelos professores, tanto dos cursos Interaction, Space e Dimensions quanto dos outros locais onde esses professores atuam(ram), pois concordamos que muitas das ações singulares dos professores provém desse coletivo (cf. segmentos 11, 16 e 17).

Nesse CT não identificamos textualmente representações de saberes que apresentam origem na formação escolar anterior. Entretanto, inferimos que essa formação esteja sempre presente no agir do professor, partindo da noção de que os saberes estão em constante movimento e interação.

Diante dessas considerações, prosseguiremos nossa análise com o terceiro CT, cujo foco são as ferramentas e o coletivo de trabalho.

4.1.1.3 CT3: Ferramentas e coletivo de trabalho

Esses dois elementos constitutivos do trabalho (AMIGUES, 2004) revelam uma integração e interação tão dinâmicas no contexto do curso de idiomas, que optamos por analisá-los em um mesmo conteúdo temático, pois as ferramentas não seriam reconhecidas como tal se não fossem desenvolvidas e apropriadas pelo coletivo de trabalho.

Ao mesmo tempo em que há essa apropriação, uma legitimidade e reconhecimento são verificadas, pois as ferramentas que são aceitas pelo grupo de professores, passam a ser

validadas pelo fazer profissional de cada indivíduo que dela se utiliza. Há, desse modo, uma identidade coletiva que pode ser respaldada pelo uso de determinadas ferramentas. Por exemplo: o uso do *e-board* (cf. p. 50). Dos três cursos de idiomas analisados, apenas o Curso Interaction o possui. Pode-se dizer então, que a apropriação dessa ferramenta é um aspecto específico da identidade dos profissionais dessa escola, diferentemente da dos professores dos Cursos Space e Dimensions, que não se utilizam desse artefato⁴⁹ em suas instituições.

Verificamos, por meio dos textos/discursos dos professores Isabela, Stella e David, que várias ferramentas são utilizadas em sala de aula diretamente na interação com o aluno e outras, que auxiliam o professor no trabalho que não é observado por um olhar externo na maioria das vezes: as fichas de avaliação.

Portanto, iniciaremos a análise desse CT com o primeiro conjunto formado pelos segmentos 18, 19, 20 e 21 que versam sobre os livros utilizados pelos professores e o coletivo de trabalho.

O primeiro segmento apresenta o livro didático adotado pelo Curso Interaction. Optamos por não omitir ou modificar o nome do material porque não constatamos nenhuma crítica que o desqualificasse. Ademais, há várias instituições educacionais, como outros cursos de idiomas, escolas regulares e universidades, que adotam esse livro como ferramenta de ensino de língua inglesa.

Segmento 18:

I: É... A gente usa o *New English File*, a terceira edição. Então, o livro mudou algumas coisas no que a gente tinha antes. Tá mais, tá mais denso, tá mais pesado. É uma turma de estágio 2 e são só duas alunas. Então, dá pra trabalhar bem tranquilo. E elas têm um nível bom. (7-18)

...

I: A gente segue o livro, mas com outras atividades pra incrementar o *speaking* que é mais a abordagem. (44-46).

Nesse trecho, a professora Isabela discorre sobre a adoção da terceira edição do livro *New English File*. Logo no início, ela se utiliza duas vezes da marca de pessoa “a gente” para se referir aos sujeitos que trabalham com essa ferramenta: “a gente usa o *New English File*” e “[...] o livro mudou algumas coisas no que a gente tinha antes”. Nos dois enunciados, inferimos que o “a gente” se reporta ao Curso Interaction e ao coletivo dos professores da escola. Podemos

⁴⁹ Amigues (2004) distingue artefatos de ferramentas (ou instrumentos). Os artefatos existem na natureza, ou no trabalho, mas ainda não foram apropriados pelo professor; enquanto que as ferramentas, já foram apropriadas e fazem parte do trabalho do profissional. Os artefatos e as ferramentas coexistem e a sua apropriação é que difere, por exemplo, nos saberes docentes dos professores. Um exemplo citado foi sobre a utilização do *e-board* pelo Curso Interaction.

concluir que o curso, na figura da direção e/ou da coordenação, está inserido nesse índice de pessoa por ser o responsável pela tomada de decisão na escolha do livro, enquanto que a referência aos professores está associada àqueles que, de fato, usarão o material em sala de aula.

Nesse sentido, Isabela demonstra um conhecimento não apenas da atual edição do livro. Ao dizer “[...] tá mais denso, tá mais pesado” uma comparação é estabelecida com a(s) edição(ões) anterior(es), o que nos aponta para saberes provenientes do próprio trabalho e também da formação para o magistério, considerando-se que esse livro é adotado por instituições superiores, como os cursos de Licenciatura em Língua Inglesa.

Ao mencionar a relação entre o material e a sua turma de estágio 2 por meio de modalidades apreciativas, Isabela se alicerça no mesmo enunciado e na sua sequência para expor suas avaliações: “(o livro) tá mais, tá mais denso, tá mais pesado. É uma turma de estágio 2 e são só duas alunas. Então, dá pra trabalhar bem tranquilo”. Pelo fato de as duas alunas “terem um nível bom”, ela considera que o trabalho de preparação fica “bem tranquilo”, apesar do conteúdo do livro estar mais complexo.

Em um enunciado produzido posteriormente, “a gente segue o livro, mas com outras atividades pra incrementar o *speaking* que é mais a abordagem”, notamos que a professora e os outros professores, representados pelo índice de pessoa “a gente” se utilizam de outros materiais para tornarem essa atividade mais interessante.

Portanto, podemos concluir que tanto a professora Isabela quanto os outros professores do Curso Interaction lançam mão de vários recursos, inclusive o *e-board*, para promoverem um meio-aula que possibilite o desenvolvimento dos alunos e o seu próprio.

Em oposição a esse cenário, o professor David diz que não se utiliza de muitos materiais extras, pois o seu computador estava quebrado. Todavia, ao textualizar sobre o seu trabalho, o professor David apontou no segmento a seguir, para novas representações e reflexões acerca do uso de materiais extras.

Segmento 19:

P: Você usa algum material EXTRA em sala de aula? Você prepara? D: <u>Não. Porque eu não tenho. Eu dificilmente tenho.</u> É acesso, porque eu tô com dificuldade de computador. Meu computador quebrou e uso pouco material extra aula. P: Ahn... e se você tiver que procurar esse material ou então aqueles que você tem já prontos, você procurou aonde? Aonde que você... D: <u>Em vários livros...vários livros, várias, várias é... editoras. É...várias literaturas diferentes.</u> D: Teve uma época da minha vida é... não sei se posso falar isso é... A pesquisadora fez um movimento consentindo que o professor falasse.
--

D: Eu tava na casa da minha mãe. E em 2002, 2005, eu fiquei. É... eu trabalhei muito é... Eu copiei muita coisa, de muitos livros dentro do meu computador. E esse material eu tenho até hoje.

P: E você utiliza esse mesmo material com as suas turmas?

D: Sim.

P: Tem algum momento durante o semestre que você utiliza, que você sabe que vai ter que utilizar esse material?

D: Antes, antes das provas. (125-162)

Como resposta ao questionamento da pesquisadora sobre a utilização de material extra, David responde negativamente: “Não. Porque eu não tenho”. Depois, se utiliza de uma modalização apreciativa em “eu difícilmente tenho”, para indicar uma possível avaliação negativa sobre o não emprego de material extra em suas turmas. A partir dessa constatação, David indica qual o impedimento presente no seu trabalho docente: a ausência de um computador.

Temos nesse início, duas ferramentas: material extra e o computador. Sobre material extra, discutiremos mais adiante. Abordaremos o computador nesse momento, uma vez que o consideramos como um impedimento que está influenciando diretamente o trabalho de David. Podemos inferir que essa ausência o impossibilite de pesquisar, estudar e preparar atividades diferenciadas para os seus alunos. E como consequência, percebemos uma grau de objetividade, linguisticamente encadeado em seu texto: “não” (duas vezes), “difícilmente”, “dificuldade”, “quebrou” e “pouco”.

Percebendo o desconforto do colaborador e a possibilidade de alterar o rumo da entrevista, a pesquisadora mudou a estratégia e usou dois tipos de situação sobre a preparação de material: uma hipotética (ideia de futuro) e uma realizada (ideia de passado). A partir desse (re)direcionamento do roteiro, novas representações surgiram, revelando mais sobre o trabalho docente do professor David.

Desse modo, nosso colaborador se sentiu mais à vontade para falar sobre um período na sua vida em que trabalhou muito e que (re)produziu muito material extra. Podemos notar como o computador tem um papel importante no trabalho de pesquisa e no estudo do docente: “eu copiei muita coisa, de muitos livros dentro do meu computador. E esse material eu tenho até hoje”. A origem desse material é relatada por David: “em vários livros...vários livros, várias, várias é... editoras. É...várias literaturas diferentes”. E contrariando o que havia dito no início desse segmento, David tem e usa esse material em uma época específica: antes das provas.

Dialogando com o uso de livros e do computador, selecionamos um outro trecho da entrevista de David que aponta para outra ferramenta importante no trabalho do professor de idiomas: o dicionário.

Segmento 20⁵⁰:

D: Pra lição da turma em questão. Eu leio. Eu leio. Eu preparo. É a...vocabulário. Por exemplo: se eu vejo que uma palavra é mais complicada de se, para explicar, eu dou uma gabaritada. Eu vou ao dicionário. (05-16)

Nesse trecho, a presença da marca de pessoa “eu” denota que o trabalho de David está mais fundamentado nas suas ações individuais no que na atividade coletiva dos professores do Curso Dimensions.

O excerto seguinte, produzido pela professora Stella, menciona o uso de uma ferramenta que nem Isabela e David se referiram, mas que acreditamos que sejam utilizadas em seus locais de trabalho: as fichas de avaliação.

Segmento 21:

P: “E quando você fala a questão de cada aluno. Por exemplo, você pega a experiência que tá tendo com eles no momento das aulas... Desde quando você pegou essa turma. Ou você chega com outro professor? Você conversa... Você pergunta... Como é? Ou tem alguma ficha de avaliação de alunos que você...
S: Tem ficha.
P: Que você pode recorrer...
S: Tem ficha de avaliação que a gente vai lá. E geralmente os professores colocam... Os professores colocam uma observação: ‘tem dificuldade nisso, muito bom nisto’. Então, a gente já tem uma ideia, né? Isso quando eu falo, tipo, no início das aulas. Depois que você passa os 15 dias dando aula, ou menos, você já sabe a turma. Já conhece. Num grupo de 10 pessoas, você já conhece. Aí, quando eu falo pra você particularidades de alunos. Que a gente troca, né? Com, com outros professores. A gente vai trocando opinião.” (160-199)

Nesse trecho, Stella mencionou dois aspectos importantes no seu trabalho: a ficha de avaliação (ferramenta) e os professores da instituição (coletivo de trabalho). As fichas tornam-se importantes ferramentas ao oferecerem uma construção do perfil dos sujeitos da turma, do ponto de vista de outros professores. As fichas de avaliação estão na fronteira entre o mundo social e o subjetivo, pois é algo já estabelecido no *métier*. Contudo seu preenchimento e utilização indicam uma avaliação subjetiva do professor. Essa avaliação é ilustrada por meio de

⁵⁰ Esse trecho já havia sido utilizado no CT2, porém realizamos um recorte devido à importância assumida nas representações sobre ferramentas.

uma modalização apreciativa em “os professores colocam uma observação: ‘tem dificuldade nisso, muito bom nisto’. Essa verdade individual condiz com o mundo subjetivo na realização de uma ação dramatúrgica, expressa por meio desse tipo de modalização. Diante do exposto, retomamos o que diz Habermas (2010, p.152) sobre a ação dramatúrgica. O autor assevera que,

ao descrevermos um acontecimento como ação dramatúrgica, pressupomos que o ator demarca o seu mundo interior do mundo exterior. Neste mundo exterior, o ator pode certamente distinguir entre componentes normativos e não normativos da situação de ação [...] Por isso, parece-me correto classificarmos também a ação dramatúrgica⁵¹ como um conceito que pressupõe *dois mundos*, nomeadamente o mundo interior e o mundo exterior, ou, por outro lado, o mundo subjetivo e o mundo objetivo (grifo do autor).

Entretanto, Stella registra que o contato durante as aulas fornece mais informações do que a própria ficha: “isso quando eu falo, tipo, no início das aulas. Depois que você passa os 15 dias dando aula, ou menos, você já sabe a turma. Já conhece. Num grupo de 10 pessoas, você já conhece.”

Dialogando com Stella, trouxemos a voz do professor David que também se utiliza dos seus saberes pessoais e experienciais para conhecer o seu aluno: “eu dou meia hora de aula numa turma completamente nova. E eu sei quem é e quem não é. Não sei se isso é dom, se é experiência, se é...de onde vem isso. Mas eu sei quem é e quem não é, quem vai e quem não fica.” Ou seja, não é por meio de uma ferramenta somente que o professor sabe quem é o seu aluno. Ele precisa mobilizar as várias dimensões do trabalho docente e os seus saberes experienciais para (des)construir certas verdades.

Desse modo fica evidente que os saberes provenientes das ferramentas de trabalho, nesse caso específico as fichas de avaliação, auxiliam no trabalho do professor. Mas outros saberes precisam ser considerados nas interações com o outro, como deduzimos nos textos de Stella e David.

Sobre a exposição dessas ferramentas podemos perceber que há um tempo útil para elas. Por exemplo, a ficha de avaliação pode ter uma vida útil longa quando é utilizada para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Caso seja apenas uma fonte para as primeiras informações sobre o aluno geralmente no início de cada período letivo, a sua validade é mais curta. Percebe-se que a utilidade, a valoração e a temporalidade das ferramentas estão associadas ao contexto de ensino e aos objetivos do professor.

⁵¹ A ação dramatúrgica é realizada pelo ator que, “ao apresentar diante de um público um aspecto de si próprio, tem de se relacionar com o seu próprio mundo subjetivo” (HABERMAS, 2010, p. 151).

Com relação ao coletivo de trabalho, verificamos três configurações diferentes: Isabela planeja e prepara as suas aulas com outros professores, Stella planeja sozinha mas se apoia no coletivo para resolver problemas e buscar soluções e David sempre planeja sozinho, não trabalhando coletivamente.

Os segmentos a seguir expõem esses contextos verificados.

Segmento 22:

I: A gente aqui trabalha da seguinte forma: se vá... três professores têm a mesma turma. A gente divide: um dia um, um dia outro. Um dia é o outro pra não ter que... tipo, o mesmo professor, vários professores fazerem a mesma aula. Porque como a gente tem assim... o livro é o mesmo, o formato da aula é o mesmo. A escola pede pra que os professores sigam um mesmo padrão. Então não tem a necessidade de eu fazer uma aula e depois o outro professor fazer essa aula. Entendeu?
 P: Ahã.
 I: E a gente faz assim e por ser assim... (64-86)

Nesse trecho, Isabela discorre sobre o trabalho desenvolvido na coletividade – marcado pelo “a gente”, e as prescrições do curso: “Porque como a gente tem assim... O livro é o mesmo, o formato da aula é o mesmo. A escola pede pra que os professores sigam um mesmo padrão. Então não tem a necessidade de eu fazer uma aula e depois o outro professor fazer essa aula”. Nesse modelo de padronização, as aulas planejadas na coletividade seguem o modelo de atividades propostas pelo *New English File* e pela direção/coordenação do Curso Interaction. Acreditamos que há uma autonomia desses professores na realização do planejamento das atividades, pois Isabela diz que não há necessidade de um outro professor fazer uma aula daquele mesmo conteúdo já que ela havia preparado uma anteriormente. O que se percebe é um compartilhamento dos saberes docentes na etapa de planejamento das aulas.

O segmento seguinte, também da professora Isabela, reforça o papel do coletivo dos professores no Curso Interaction. Entretanto, é necessário pontuar que esse coletivo o qual Isabela destaca não se refere a todos os professores e sim, a ela, Peter e Alice⁵². Ela justifica essa formatação dizendo que os três pensam igual.

Segmento 23:

P: Então o planejamento é mais ou menos semanal... que vocês fazem?
 I: Isso. A troca... a gente não se reúne na verdade.
 P: Ahã.

⁵² Nomes fictícios.

I: Por exemplo, a unidade é a 12ª. Quem é da 12ª é o professor tal. Então ele faz. Mas assim... isso não acontece com TODOS os professores.

P: Ahã

I: Só alguns professores. No caso desse estágio 2, quem está fazendo sou eu, Alice e Peter. E aí a gente faz, a gente faz o cronograma e aí a gente segue esse cronograma pra...

P: E vocês se juntam pra fazer?

I: Não.

P: O primeiro não. Vai fazendo... e deixando num lugar?

I: Não. A gente faz porque... assim é como eu disse. É assim... a gente segue, a gente tem o mesmo pensamento de aula sabe? O formato da gente é muito igual. É por isso que a gente escolhe fazer assim, dessa forma, porque não tem essa preocupação. Porque a aula do professor vai ser péssima. Não.

P: Ahã.

I: O que A GENTE faz é ADAPTAR para nossa turma. Porque cada turma tem uma necessidade. Como a minha só são dois alunos, eu tenho que trazer mais atividades do que a turma do Peter, por exemplo, que tem dez. Entendeu? Aí eu tenho que adaptar, ajustar pra MINHA turma. Mas a aula em si, é a mesma. (95-143)

Com relação à coletividade, se tomarmos como aspecto de análise desse trecho os índices de pessoa, notamos que o a gente é citado em um total de 10 vezes, indicando como o coletivo se sobrepõe ao individual. Todas as referências dizem respeito ao grupo formado por Isabela, Peter e Alice. O próprio verbo utilizado em um dos enunciados, “A gente divide [...]”, demonstra como o trabalho docente é concebido no Curso Interaction.

Analisando esse segmento, mais uma vez a padronização, sob dois pontos de vista, é abordada como fator regulador do planejamento e do agir do professor. Como dito no segmento 14, a quantidade de turmas também justifica a troca de planejamentos de aulas, haja vista, que o mesmo livro didático é utilizado em várias turmas.

Já no caso da professora Stella, o planejamento não é realizado coletivamente, como constatamos no CT2. E isso se deve, provavelmente, ao método de ensino utilizado no Curso Space. Para mostrar o papel do coletivo dos professores na voz de Stella selecionamos dois trechos (segmentos 24 e 25) que apresentam dois contextos distintos: o primeiro é o caso especial de uma aluna com problema de dicção e o segundo é sobre o comportamento dos alunos.

Segmento 24:

S: Eu, por exemplo, tô com uma aluna que, ela tem muita dificuldade. Tem problema de dicção. Então pra ela, falar inglês é uma dificuldade, né? Isso já foi conversado com outros professores. Mas a gente simplesmente não pode chegar pro aluno e dizer: ‘olha, você não tem condição’. O que a gente tá fazendo é trabalhar com ela pra ver que máximo que a gente pode tirar. Pra que ela possa pronunciar uma palavra, que seja aproximado daquilo que é o som daquela palavra. É bem complicado.

P: Então, o trabalho... Você tem o coletivo dos seus professores te ajudando.
 S: Tenho. Tenho sim. (200-231)

Sobre a aluna Stella enuncia a necessidade da troca de conhecimentos (saberes) entre os professores para tentar minimizar o problema: “o que a gente tá fazendo é trabalhar com ela pra ver que máximo que a gente pode tirar. Pra que ela possa pronunciar uma palavra, que seja aproximado daquilo que é o som da palavra”. Podemos identificar a modalização pragmática: “a gente pode tirar”. Elas nos indicam um poder-fazer do grupo de professores, indicado pela marca de pessoa “a gente”.

A atenção individualizada é possibilitada devido ao contexto no qual o trabalho desses professores está inserido. Em uma escola pública, por exemplo, talvez nem a dificuldade de fala da aluna pudesse ser identificada. Não estamos, nesse caso, responsabilizando o professor. Há vários fatores que impedem um ensino personalizado na rede pública: as turmas numerosas, a duração e a frequência das aulas de inglês durante a semana, a infraestrutura da escola, a ausência de material didático para todos os alunos, a formação do professor, a atenção dispensada pelas esferas superiores ao idioma, dentre outros. Nessa situação específica com a aluna, as modalizações pragmáticas assinaladas no parágrafo anterior identificam uma responsabilidade do coletivo oriundas do mundo sociossubjetivo e da natureza mercadológica dos cursos livres de idiomas.

Um outro aspecto ilustrativo do contexto do curso de idiomas está representado nesse enunciado: “mas a gente simplesmente não pode chegar pro aluno e dizer: ‘olha, você não tem condição’. Por trás da marca de pessoa “a gente”, nós inferimos o próprio curso e os professores, tendo em vista que o que está sendo oferecido é um serviço pago, cujo contratante é o cliente, isto é, o aluno. A modalização deôntica em “não pode chegar pro aluno e dizer [...]” revela duas visões: a financeira e a ética⁵³. Ou seja, além das teorias e da prática pedagógica: é preciso conhecer as regras de mercado e como elas influenciam as regras das escolas.

Assim como o rendimento dos alunos é um dos assuntos comentados entre os professores, o mesmo pode ser dito sobre o seu comportamento. Sobre isso, o próximo segmento ressalta os diferentes comportamentos dos alunos: os que testam o conhecimento do professor, os que são tímidos demais contrapondo com aqueles participativos ao extremo, dentre outros casos.

⁵³ Por considerarmos que a visão financeira provem da instituição e que a ética deve pontuar o trabalho de qualquer empresa e profissionais que nela desenvolvem suas atividades, classificamos esse enunciado como deôntico e não pragmático.

Segmento 25:

P: E vocês trocam...

S: Sim...

P: Trocam figurinhas, digamos assim.

S: Ahã. Opiniões.

P: Ahã.

S: Os alunos que dão mais trabalho no... Questão de que cobram muito do professor. A gente também fala que tem alunos que chegam aqui com... perguntas ABSURDAS. Tem outros que são muito participativos. Tem uns que ficam a aula inteira assim. Porque como a gente trabalha o tempo todo com tradução em sala de aula, a gente tem que tá falando o tempo todo, né? Então, tem alguns alunos que ficam calados, tem outros que querem participar o tempo todo. Tem outros que até falam mais alto, mais alto que outros. Então a gente, na hora em que a gente tem o intervalo, aí a gente tá sempre falando: “ah”, Fulano, esse aluno faz isso, não sei o que”. Por ser uma escola pequena, é muito mais fácil. (232- 271)

Novamente, Stella faz uso do “a gente” para demonstrar como o coletivo de trabalho, no qual está inserida, toma consciência de quanto a prática docente requer saberes múltiplos para lidar com o ser humano no processo de ensino e aprendizagem: “então a gente, na hora em que a gente tem o intervalo, aí a gente tá sempre falando: ‘ah’, Fulano, esse aluno faz isso, não sei o que”.

Como dito previamente, três configurações sobre o papel do coletivo foram identificadas, sendo as das duas professoras já analisadas. Agora seguimos com as representações do professor David.

Ao longo da leitura dos dados gerados por David, a ausência do coletivo de professores é identificada. O trabalho é concebido por ele como uma atividade individual, tanto que ele fala que sempre preparou as aulas sozinho, repetindo a palavra “sempre” várias vezes. Acreditamos que o uso repetido desse advérbio de frequência indique a ausência de coletividade no seu planejamento. Entretanto, isso não significa dizer que em outras etapas do seu trabalho ele não tenha recorrido aos seus pares.

Segmento 26:

P: É... Quando você planeja a sua aula, você planeja SEMPRE sozinho ou você pergunta pros seus colegas algum tópico específico?

D: É... Muito difícil eu perguntar alguma coisa aos meus colegas. Eu sempre, sempre fui, sempre preparei sozinho. Sempre sozinho. (61-69)

Essa individualidade no planejamento, tal qual interpretada nas representações de Stella (cf. segmento 4), pode ser uma característica da metodologia do Curso Dimensions ou do próprio professor. Inferimos que nesse caso seja uma atitude particular, pois há traços

linguísticos que nos indicam essa realidade: a modalização apreciativa em “muito difícil eu perguntar alguma coisa aos meus colegas”, o uso do “eu” em todos os seus enunciados e a palavra “sozinho”. Todas essas marcas assinalam vestígios de subjetividade ou individualidade⁵⁴.

Diante desse aspecto no trabalho docente, Amigues (2004, p.45) afirma que “o trabalho do professor, contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas [...]”. Mais adiante ele complementa, dizendo que “como *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*” o trabalho é concebido “como uma *atividade coletiva*”, diferentemente das representações do professor David, que enxerga o seu trabalho como uma atividade individual, o que contraria também o pressuposto de Leontiev (1984) sobre o caráter coletivo e social da atividade.

A partir dessas análises e da identificação do papel das ferramentas e do coletivo de trabalho nas representações dos professores, listamos os seguintes saberes docentes expostos nas palavras intermediárias.



Palavras intermediárias sobre o CT3:

O binômio ferramentas e coletivo de trabalho suscitaram as representações dos seguintes saberes:

- a) Saberes pessoais: o anos de 2002 e 2005 da história do professor David quando estava na casa da mãe e onde preparou materiais para aulas (cf. segmento 19), o preenchimento das fichas de avaliação que demandam avaliações subjetivas dos professores e o conhecimento dos alunos (cf. segmento 21), a interação com os outros professores (cf. segmento 25) e o trabalhar sozinho de David (cf. segmento 26) são representações desses saberes.
- b) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: a comparação das edições do livro adotado pelo Curso Interaction revela um conhecimento prévio, provavelmente da universidade (cf. segmento 18).
- c) Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho: o uso do material didático do Curso Interaction (cf. segmento 18), os livros e o dicionário utilizados

⁵⁴ Estamos assumindo individualidade em oposição a coletividade.

pelo professor David (cf. segmento 19 e 20, respectivamente) e as fichas de avaliação no (re)conhecimento dos alunos apropriadas pelo coletivo (cf. segmento 21).

d) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: a presença do coletivo de trabalho na realização das suas atividades (cf. segmentos 21, 22, 23, 24 e 25), as reflexões sobre seu agir passado e futuro e as (re)definições dos planejamentos (cf. segmentos 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 26).

Analisando essa lista podemos observar que esse conteúdo temático permite a nomeação de vários saberes docentes, tanto no que diz respeito à formação individual do professor quanto à formação proveniente da interação com o outro. É relevante considerar como os saberes do uso das ferramentas dialogam com os outros saberes, sobretudo aqueles que são compartilhados pelos outros professores, reforçando a noção de coletividade e não de isolamento.

Dando continuidade à interpretação dos dados, seguiremos com o último conteúdo temático da entrevista pré-tarefa. A próxima subseção revela a vinculação entre a universidade e o mercado de trabalho.

4.1.1.4 CT4: Universidade e mercado de trabalho

O professor, ao realizar suas atividades docentes, mobiliza uma série de saberes provenientes de origens diversas, que refletem e influenciam nas suas tomadas de decisões, na sua forma de concepção do trabalho que desenvolve e na maneira de se enxergar, de se compreender e de se assumir na profissão.

Nesse tornado de saberes, em cujo centro o professor se encontra, os conhecimentos oriundos do meio acadêmico representam valor agregado à formação desse profissional. A universidade oferece um trânsito dialógico constante entre os saberes de várias áreas do conhecimento científico acerca das, muitas vezes, primeiras noções de língua e linguagem desses professores. Conhecer as teorias que discorrem sobre a matéria-prima e o produto do trabalho docente, sobre o processo de aquisição da linguagem, sobre letramento, sobre gêneros textuais, por exemplo, é um diferencial que possibilita ao professor de inglês de cursos de idiomas novas visões e interpretações do/sobre o seu agir, mesmo estando submetido a métodos específicos.

Nesse encontro entre teoria e prática, os cursos livres de idiomas se tornam, em muitos casos, o local onde as primeiras experiências na docência desses professores se concretizam. Mesmo não sendo formados para atuação nesse contexto, os futuros professores procuram essas instituições por terem a possibilidade de uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, pois a grande maioria delas não exige diploma de curso superior na área. É justamente nesse ponto que reside uma das críticas a esse setor educacional voltado para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Diante desse panorama educacional e mercadológico, o início da vida profissional de dois dos nossos professores, Isabela e Stella, se concretizou durante a graduação em Letras-Inglês, quando ambas foram contratadas por cursos de idiomas. Essa interface entre saberes provenientes da formação para o magistério e saberes provenientes da experiência de trabalho criou nelas duas identidades que se complementavam: aluna de graduação na universidade e professora de curso de idioma.

Entretanto, essa realidade não foi compartilhada pelo professor David que até o término desta pesquisa não apresentava formação superior, apenas o antigo 2º grau (atual Ensino Médio). Assim, mais uma vez a heterogeneidade se faz presente nos dados de nossa análise.

Os segmentos, selecionados a seguir, abordam esses dois temas que constantemente se atrelam um ao outro: a universidade e o mercado de trabalho.

Iniciaremos com o segmento da professora Isabela que reproduz a sua trajetória acadêmica e profissional.

Segmento 27:

P: Isabela, me fala uma coisa. Você tá fazendo graduação em Letras e tá terminando, terminando agora. Você acha que modifica alguma coisa, o seu olhar como professor de curso de idiomas, que você não tem... Especificamente na faculdade, essa preparação te dá, te dá um embasamento diferente a própria faculdade? O que que ela te ajuda ou não ajuda em nada. Como é que é feito isso?

(A entrevista é interrompida pela entrada de uma professora no Teacher's Room, local onde a entrevista estava sendo gravada.)

P: Foi? (A pesquisadora perguntou apenas para retomar a conversa.)

I: Tá. Na universidade, a gente tem os estágios. É... A gente tem os estágios supervisionados 1,2,3,4,5,6 e 7. No sétimo estágio, é que a gente vê de cursos de idioma, que a gente vai pra sala de curso de idioma e tudo. Como existem vários cursos de idioma, fica difícil você preparar pra todos, porque existem métodos diferentes na universidade. A gente aprende a usar a abordagem comunicativa, que é que tá na moda no momento (pausa de 2s) Pra mim já foi mais tranquilo, porque eu trabalhava na extensão e antes mesmo de pagar estágio 7. Eu já dei aula em outras escolas de idiomas e aí foi mais tranquilo pra mim isso. Mas assim, de embasamento mesmo, que a universidade me deu, foi quase nenhum. Porque eu já dava aula. E assim...eu já

pensava muito como curso de idioma, entendeu? Eu já ia pra aula, tipo “me conte uma novidade” (risos), “me conte uma novidade”, sabe? E aí vai. Assim, a gente aproveitava uma coisa ou outra. Assim, pouquíssima. O que mais me ajudou na verdade pra trabalhar em escolas de idioma foi o curso que eu fiz, o CELTA, que é o curso que Cambridge oferece. Que é: (2s de pausa) Eu não vou lembrar o que é a tradução de CELTA. A sigla do CELTA significa... Mas é o curso que o Curso Interaction pede que a gente faça. Mas que de uma forma ou de outra, vai servir pra gente pra sempre, porque é um curso que usa a abordagem comunicativa e tudo mais. E ele tem muitas dicas sabe? Pegar *feedback* de alunos, checar instruções, checar se o aluno entendeu o assunto. Tudo isso, sabe? Essa questão de *pair work*. Como trabalhar com as quatro habilidades. Foi bem legal isso. (169-245)

Os papéis assumidos pela universidade, pelos empregos anteriores e por um curso específico de formação revelam a procedência dos saberes profissionais e em parte, pessoais, que constituem as representações dessa jovem professora e que se alinham nos mundos social e subjetivo.

Isabela inicia esse segmento discorrendo sobre as sete disciplinas de estágio supervisionado oferecidas pela UFPB. Dentre elas, apenas a última de acordo com o PPP⁵⁵ vigente, focaliza o ensino em cursos de idiomas. Por meio da marca de pessoa, “a gente”, representativa dos alunos de graduação em Letras, Isabela explica em vários enunciados o que é ensinado nessas disciplinas, de forma instrutiva e geral. Porém, ao remeter a sua realidade dupla de aluna/professora de cursos de idiomas, ela se utiliza do índice “eu” para apresentar a sua interpretação acerca dos saberes acadêmicos e dos saberes provenientes do mercado de trabalho. Desse modo, fica evidente em seu discurso a frustração com a universidade.

Sobre o paradigma tradicional, reducionista, simplificador e fragmentado das disciplinas nas universidades, Freire e Leffa (2013, p.62) afirmam que:

as disciplinas abordam o conhecimento de forma segmentada, linear, sequencial, apresentando-o em *partes*, em gradação de dificuldade progressiva, a qual, ao final de um curso, resulta no *todo* que compõem um determinado nível. Sob tal enfoque, esse *todo* corresponde à soma dessas *partes* e o conhecimento, ao componente objetivo, racionalmente identificável, passível de generalização e, portanto, mensurável (grifos dos autores).

Diante dessa realidade, a universidade, para Isabela, não contribuiu para a sua formação profissional do jeito que ela esperava. Se fosse medir em percentual o conhecimento proveniente da academia e aquele proveniente do meio profissional, fica demonstrado, por meio do seu discurso, que há uma valorização maior do segundo contexto: “mas, assim, de

⁵⁵ PPP: Projeto Político Pedagógico que as instituições de ensino desenvolvem a fim de identificar, estruturar e organizar as disciplinas, ementas, objetivos pedagógicas etc.

embasamento mesmo, que a universidade me deu, foi quase nenhum. Porque eu já dava aula”. Acreditamos que essa constatação se paute diretamente no currículo ainda vigente na UFPB. Uma das alterações em discussão para um novo PPP é a extinção da disciplina de estágio supervisionado que tem como foco os cursos livres de idiomas, haja vista que o objetivo da licenciatura é a formação de professores para o Ensino Fundamental.

Assim, o próprio fato de ter iniciado a sua vida profissional quase que simultaneamente com a graduação (em curso de extensão da universidade e em cursos de idiomas) possibilitou uma ampliação do horizonte dos seus saberes docentes. Eram ritmos diferentes: a exigência do mercado de trabalho por um amadurecimento profissional mais rápido em oposição ao tempo mais longo de aprendizagem teórica da academia. Porém, essas duas realidades contribuíram para o processo de desenvolvimento humano de Isabela de formas distintas, corroborando Vygotsky (CLOT, 2010, p. 31) que “insiste sobre o fato de que o desenvolvimento propriamente dito do sujeito, não é uma simples progressão, mas uma metamorfose das funções psicológicas”. A adequação a cada um dos ambientes e as suas respectivas exigências mobilizaram várias capacidades de Isabela, em um processo de compreensão do trabalho docente.

Associada a essa noção de desenvolvimento vygotskiana, trazemos o postulado defendido por Tardif (2013, p.234) de que, como os professores devem ser considerados como “sujeitos ativos” e “atores competentes”, a sua prática não é o espaço apenas de aplicação de saberes oriundos das teorias. É também “um espaço prático, específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos, e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Esse pressuposto rompe com o clássico paradigma de que teoria e prática são dicotômicos e independentes um do outro. Assumir que o espaço prático do trabalho docente (re)produz saberes é possibilitar uma nova visão acerca da relação universidade e mercado de trabalho.

Essa constatação pode ser ratificada em uma fala de Isabela, ao abordar o método comunicativo que já havia sido ensinado no seu curso de graduação: “Eu já ia pra aula, tipo “me conte uma novidade” (risos), “me conte uma novidade”, sabe? E aí vai. Assim, a gente aproveitava uma coisa ou outra.” O fato de querer saber de uma novidade no momento em que era aluna da graduação revela que o espaço da sua prática – a sala de aula - permitia a mobilização de conhecimentos teóricos e a fazia refletir sobre o seu próprio trabalho, em uma interação teoria e prática. Entretanto, havia uma necessidade por uma busca de saberes mais diversos que foi contemplada, segundo ela, pelo curso de formação exigido aos professores (indicado pela marca de pessoa “a gente”) pela atual escola de idiomas onde trabalha: “O que mais me ajudou na verdade pra trabalhar em escolas de idioma foi o curso que eu fiz, o CELTA,

que é o curso que *Cambridge* oferece. [...] é o curso que o Curso Interaction pede que a gente faça”.

Ao discorrer sobre esse curso de formação continuada e de como a língua inglesa é ensinada no método comunicativo (*feedback*, checagem das instruções, *pair work* etc.), Isabela ilustra, mais uma vez, o caminho de interseção entre teoria e prática percorrido na universidade e no mercado de trabalho, inclusive porque na universidade o modo de se trabalhar as quatro habilidades do aluno também é ensinada. O aprimoramento da sua prática pedagógica com esse curso ressalta a influência que o mercado de trabalho exerce na (trans)formação dos saberes.

Pelo fato desse momento da entrevista ser voltado para a experiência singular da professora Isabela, representando o mundo subjetivo de Habermas, o “eu”, como índice de pessoa, está muito presente. Essa presença indica o grau de envolvimento, de responsabilização e de controle da professora diante do seu trabalho e da sua formação, sobretudo quando se posiciona como crítica da realidade da universidade. É a história de vida de Isabela que está sendo narrada, com todas as singularidades nos seus atos, escolhas e decisões.

Do mesmo modo que Isabela nos contou a sua história, temos no próximo segmento Stella narrando a sua vida acadêmica e as influências no seu trabalho.

Segmento 28:

P: E agora, falando de você como professora, sua formação, Stella?
 S: Tá.
 P: Você tem graduação em Letras?
 S: Em Letras. Sim.
 P: Tem inglês?
 S: Minha habilitação é em língua inglesa.
 P: Pronto. O que você traz do seu universo acadêmico
 S: Sim.
 P: Pra sala de aula?
 S: Tá. Tem. Quando eu comecei a trabalhar no Curso Space [...] eu tava tendo aula na universidade ainda, né? Eu tava assistindo aula ainda. Então eu trazia coisa de Literatura, de Fonética. Até hoje eu fico. Hoje meio que não. Hoje eu trago coisa do universo ouuutro. Por exemplo, da minha experiência como professora da UEPB. Mas, falando do meu curso de Letras, a experiência que eu trago é, de repente, você fala alguma coisa de, de Literatura, uma particularidade de questão cultura, cultural, da língua mesmo, questão de fonética. Às vezes eu trago. Então isso foi o que mais me marcou o curso de Letras. Então eu trago pros alunos.
 P: Hum.
 S: Eu faço questão. (272-322)

Nesse segmento composto por um relato interativo (momento passado) e discurso interativo (momento atual) notamos como a origem acadêmica de Stella influencia(ou) a sua prática docente. Os seus conhecimentos de Literatura e Fonética, por exemplo, foram citados como sendo instrumentos importantes na sua trajetória profissional: “então eu trazia coisa de Literatura, de Fonética” e “então foi isso o que mais me marcou o Curso de Letras”.

Analisando o primeiro enunciado em tempo passado (pretérito imperfeito) percebemos que há uma sinalização de uma intenção do agente, ou seja, um querer-fazer da professora Stella, que buscava um intercâmbio entre a teoria e a prática. Desse modo, tal relação estava sendo concretizada na medida em que Stella percebia como os seus saberes teóricos poderiam ser aplicados na vida prática de docente.

No decorrer da resposta à pergunta sobre a formação acadêmica, quando Stella compara o seu início no Curso Space com o momento atual, nos deparamos com uma alteração na sua prática no que concerne ao lugar de onde provém o seu saber: não mais da universidade e sim, das suas outras experiências profissionais, nesse caso, como professora da UEPB. Esse aspecto é enfatizado em sua fala, revelando que esse “universo ouuutro” influencia o seu modo de atuação em sala de aula atualmente. A distância entre Stella e o mundo acadêmico durante o período de realização da pesquisa pode ser um dos fatores responsáveis para que a (re)construção de novos saberes provenha do campo profissional.

O tempo verbal presente do indicativo representado pelos verbos “fico” e “trago” na primeira pessoa do singular mais a preposição “até” no enunciado - “até hoje eu fico” -, identificam uma atitude responsiva de Stella para com a sua prática: ela define a origem do seu agir docente atual ao comparar as experiências de docência já realizadas. Mesmo quando a professora diz: “Hoje meio que não”, os seus saberes acadêmicos se encontram presentes em sua atividade. Talvez não como anteriormente, como quando ela se referiu à Literatura e à Fonética, mas sob outro ponto de vista.

Considerando a UEPB como sua outra fonte de saberes e sob a ótica de mercado de trabalho, selecionamos mais um excerto da entrevista de Stella.

Segmento 29:

S: Da UEPB, eu trago as aulas que eu dei. Por exemplo, quando eu vou corrigir os exercícios. Eu trabalhei com redação, né? Na UEPB. Aí eu falo com os meus alunos a respeito de coerência, coesão. Falo de uma forma muito rápida, porque eu também não posso, eu não tenho, eu não tenho tempo suficiente para que eu fique, né? Me aprofundando no assunto. Então, eu falo uma coisa ou outra de, das aulas de redação, dos livros que eu trabalhei. (326-345)

Esse segmento é permeado por valores do mundo social, indicando características dos dois contextos de atuação de Stella: a UEPB e o Curso Space. Seleccionamos, a seguir, alguns exemplos que evidenciam o papel desses entornos nas representações dos saberes docentes da professora-colaboradora:

- “Da UEPB, eu trago as aulas que eu dei.”
- “Eu trabalhei com redação, né?”
- “Aí eu falo com os meus alunos a respeito de coerência, coesão. Falo de uma forma muito rápida [...]”
- “Então, eu falo uma coisa ou outra de, das aulas de redação, dos livros que eu trabalhei.”

Esses trechos mostram uma autonomia de Stella no seu fazer, que determina esse fluxo de saberes de um contexto profissional para outro (indicado pelos tempos verbais passado, representando a UEPB e o presente, o Curso Space). Há uma compreensão das especificidades de cada um deles, por exemplo, no sentido da adaptabilidade associada ao tempo de duração das aulas e ao cronograma (definido pelo curso) a ser cumprido, quando Stella diz que fala muito rápido sobre coesão e coerência.

Nessa realidade, identificamos uma característica do mercado de trabalho que direciona e controla o trabalho do professor e que não é percebida pelo aluno de graduação dentro da universidade: a prescrição tempo. Só notamos que o tempo é prescritivo quando ele nos impede de realizarmos determinadas ações. Um exemplo foi apresentado por Stella no que dizia respeito ao ensino da coerência e da coesão: “Falo de uma forma muito rápida, porque eu também não posso, eu não tenho, eu não tenho tempo suficiente para que eu fique, né? Me aprofundando no assunto”.

Essa exigência/necessidade do controle do tempo incide diretamente nos prazos para início e término das aulas, na realização de avaliações, na matrícula e no planejamento para o semestre seguinte.

Uma outra referência feita a UEPB é o trabalho com a escrita. No segmento 10 do CT2, o tópico escrita foi suscitado pela primeira vez na associação aos alunos com maior desenvolvimento em sala de aula. Dessa vez, Stella relaciona a escrita às aulas de redação. Podemos então identificar uma interface entre universidade e mercado de trabalho, entre saberes provenientes da formação para o magistério e saberes provenientes da experiência de trabalho: o ensino de dois critérios de textualização - coesão e coerência. Observamos um *link*

entre a teoria e a prática e retomamos o postulado defendido pela Linguística Aplicada, principalmente após a década de 90. Sobre tal relação Rajagopalan (2003, p.80) defende que:

a grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/ prática’. Aliás, é isso que torna uma postura genuinamente crítica. [...] A nova linguística aplicada que certamente surgirá das cinzas das práticas vigentes até há pouco conduzirá suas próprias reflexões teóricas, motivadas pelo critério de sua aplicabilidade como o mais importante de todos.

Essa visão da era pós-moderna da LA ainda não está tão disseminada e assimilada no meio acadêmico e profissional, o que talvez tenha levado às representações do professor David acerca da formação acadêmica. Sobre isso, extraímos um excerto produzido no final da sua entrevista pré-tarefa.

Segmento 30:

P: Se você fosse botar na balança, qual seria o peso da graduação em Letras, Licenciatura em Letras... “pra”, “pra” Inglês?
D: Não, porque tem muita gente que estuda Letras e nunca vai ser um bom professor de Línguas. Porque não tem o tino, não tem o dom, não tem, sabe? Não... (403-414)

David se apoia na crença de que para ser professor tem que ter dom, na medida em que não valoriza a formação acadêmica como aspecto que profissionaliza o professor e que torna a sua atividade um trabalho.

Esse posicionamento contraria a concepção defendida pelo ISD de que a atividade exercida pelo professor é um trabalho. Para melhor analisar essa representação, selecionamos um recorte no qual David se posiciona quanto à sua possível escolha por um curso superior.

Segmento 31:

D: As pessoas me perguntam é... me perguntaram muito: por que que você não faz Letras? Estuda Letras... Isso já há muitos anos. Até agora. Eu nunca é... interesse em estudar Letras. Porque... eu não sei porque, mas não é minha... Se eu fosse estudar, fazer, é, é, universidade, seria para outra, outra área.
P: Por quê?
D: Seria Direito. Eu não sei. Eu não... Nunca... Embora eu goste muito, mas não... Fazer Letras. Nunca, nunca foi o meu tesão. Nunca. Não é uma coisa que eu sinta vontade de fazer. Faria, eu faria é... Outras coisas é... Eu gosto muito de animais, faria Veterinária. É... Eu falei em Direito, né? Psicologia talvez. Mas Direi... É... Letras, never! (310-351)

O que é mais contundente nesse trecho é o último enunciado produzido por David: “Letras, never!” Inferimos que essa declaração pode evidenciar a imagem desgastada dos cursos de Letras e das instituições que formam professores. Entendemos esse posicionamento como uma representação da desvalorização sócio-histórica do trabalho docente, na medida em que uma graduação não é concebida como necessária e importante para a atuação profissional como professor.

Sobre uma possível escolha por algum curso de graduação David cita três - Direito, Veterinária e Psicologia, excluindo veementemente Letras. O que percebemos nessas escolhas é um paradoxo: a graduação nas três faculdades escolhidas pelo professor é um quesito obrigatório para que o profissional de cada uma dessas áreas atue profissionalmente, diferentemente do que ocorre na profissão de professor. Enquanto que o professor, sobretudo na grande maioria dos cursos de idiomas não tem como exigência a graduação em Letras, o advogado, o psicólogo e o veterinário precisam do diploma de curso superior para poderem legalmente exercer a sua profissão. Nesse sentido, as escolas de idiomas contribuem, e parte, para essa não obrigatoriedade da formação acadêmica e corroboram para a disseminação da crença de que a universidade não é importante para a formação do professor de inglês. Por mais que o objetivo dos cursos de Licenciatura seja a atuação no Ensino Fundamental é na universidade que o graduando é apresentado às especificidades da profissão e à importância de se compreender de que o que ele faz é um trabalho e não uma missão, sacerdócio, dom ou qualquer outra denominação que a sociedade sociohistoricamente impõe ao magistério.

Corroborando essa concepção sobre a universidade, David cita alguns docentes⁵⁶ do Curso Interaction que não são formados em Letras, mas que são considerados bons profissionais. O excerto seguinte sinaliza essa realidade.

Segmento 32:

D: A grande maioria das pessoas que eu conheço, com a experiência, não, não tiveram o curso de Letras. Isso é verdade. Eu tenho exemplo. Você⁵⁷, eu, a Tetê. Eu tenho o diretor lá de Joinville... (357-366)

[...]

D: Mas é... A grande maioria, a GRANDE. O Carlos não é. Eu não sei mais quem. Aqui o Fernandez (nome fictício). (395-400)

⁵⁶ Os nomes dos professores desse excerto são fictícios.

⁵⁷ Um esclarecimento acerca da formação acadêmica da pesquisadora. Ao iniciar a sua carreira de professora, a pesquisadora possuía graduação em Administração e em vários cursos de formação em Língua Inglesa. Somente após mais de dez anos de experiência nesse contexto educacional, inclusive como coordenadora de ensino do Curso Dimensions, que iniciou o curso de Licenciatura em Língua Inglesa, tendo finalizado em 2013.

Acreditamos que dessa forma David infere que um professor para ser qualificado não necessita obrigatoriamente dos saberes docentes provenientes da formação acadêmica para o magistério, haja vista que todos os citados possuem o curso de treinamento de professores específico do Curso Dimensions.

Contudo, ao mesmo tempo em que ele revela a sua opinião sobre esse assunto, ele se diz desatualizado perante as mudanças na prática docente, como ilustrado no segmento a seguir.

Segmento 33:

P: Me fala sobre a formação acadêmica. Você tem formação acadêmica?

D: Não. Eu só tenho 2º grau completo.

P: Agora me fale o que que você acha que a formação acadêmica traz de importante para o trabalho do professor? O que ela pode ajudar no trabalho do professor?

D: Ah... justamente a... É... ter acesso a outras é... A outras formas de dar aula. Talvez eu, eu seja um pouco... É eu sei que sou um pouco defasado. É... As coisas mudam. As coisas ficam mais modernas e a gente precisa se reciclar. Eu, eu tenho essa falta. Não, não vejo queixa nenhuma de aluno. Mas a gente precisa é de energético. (164-186)

A modalização apreciativa em “é eu sei que sou um pouco defasado” indica uma avaliação sobre o seu trabalho e o seu desempenho. Quando ele fala que “as coisas mudam”, ele se apoia nas coordenadas do mundo social para assinalar que os professores precisam “se reciclar”. O índice de pessoa “a gente” aponta para esse grupo de profissionais. Logo em seguida, ele confessa que sente essa falta, apesar de não ter recebido nenhuma crítica de aluno.

Ainda sobre a compreensão acerca do mercado dos cursos de idiomas, selecionamos um trecho de Stella no qual a realidade do aluno desse contexto que difere daquela do aluno de uma escola pública ou particular de ensino regular é levada em consideração. A própria concepção da/de aula é diferente, pois uma relação econômica é estabelecida e definida claramente. O aluno de um curso de idiomas é visto como cliente, segundo representações da professora. Essa visão é compreensível se analisarmos que a relação existente entre o curso e o aluno é de uma pessoa jurídica e uma pessoa física, em um nível direto de interação e negociação. Não há terceiros (apenas em casos de alunos menores de idade) nem níveis hierárquicos mais distantes. Por isso, o professor precisa de saberes específicos direcionados para esse ambiente peculiar e que não são adquiridos na formação acadêmica. Ele é adquirido no próprio ambiente de trabalho, com os professores e os funcionários da instituição.

Entretanto, um dos problemas percebidos em muitas instituições de ensino é a prática comum de um deslocamento de funções do professor: ele é obrigado a assumir funções de outros profissionais. Entrar em contato com os alunos para matrículas e fazer distribuição de

panfletos e divulgação em outras instituições são apenas alguns exemplos de ações erroneamente atribuídas ao professor e que caracterizam o ensino sob uma visão mercadológica e não pedagógica.

Com relação a essa multifuncionalidade do professor de cursos de idiomas, o papel do aluno-cliente é suscitado por Stella, como explicitado no segmento seguinte:

Segmento 34:

S: Porque eu já lidei com todo tipo de aluno de cursos de idiomas. Porque a gente sabe que (em) cursos de idiomas, a gente não tem somente alunos. A gente tem CLIENTE, né? Então a minha experiência no trato com a pessoa, o trato com o indivíduo e com o cliente, porque ele tá querendo de mim um produto. O produto é o inglês, que eu falo, que ele quer aprender. Então, simplesmente, eu não posso jogar. Naquela época de começo de, terminando o curso de Letras e tal, meio maravilhada com tudo. É um universo que eu adoro. Então, às vezes, a gente jogava uma coisa que o aluno ficava meio sem entender. Pra que aquilo ali? Hoje em dia não. Hoje eu vou direto ao ponto. Eu conheço o aluno. Quando ele, quando tá com pressa de aprender. Tem isso também. Quando o aluno quer. Exatamente como eu te falei. O produto que é aprender a falar inglês, porque ele quer ir pra Nova Iorque, no final do ano. Então a gente, eu digo, que hoje é mais maduro. É mais pé no chão. A gente tem que trabalhar com a realidade. (164-186)

Esse segmento apresenta várias características dos cursos de idiomas e do mercado de trabalho no qual nossos três professores estão inseridos: a visão bem definida de aluno como cliente, o inglês como produto, a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática e o perfil “adequado” do professor de inglês.

Sobre o aluno-cliente, a ênfase na palavra cliente e a modalização lógica, demonstra uma verdade atestada no discurso dos cursos de idiomas: “a gente tem CLIENTE, né?”. Nesse sentido, Habermas (2010, p.142), ao discorrer sobre um modelo estratégico de ação, critica o papel da troca e do poder nas relações interpessoais:

Os dois casos exemplares [...] são as relações de troca que se estabelecem entre representantes da oferta e da procura em regime de livre concorrência, assim como as relações de poder que se estabelecem entre detentores do comando e dependentes no âmbito das relações de domínio sancionadas. Se e quando as relações interpessoais entre sujeitos que agem orientados para o êxito se encontram reguladas unicamente pela troca e pelo poder, a sociedade apresenta-se como uma *ordem instrumental*⁵⁸ (grifo do autor).

A caracterização do inglês como sendo produto corrobora essa visão de mercado de livre concorrência. Temos aí a relação produto/serviço/cliente, cuja compreensão se faz

⁵⁸ Habermas (2010, p.143) define a ordem instrumental como “puramente econômicas ou plenamente subordinadas à política de poder [...] porque nascem de relações interpessoais em que os participantes de uma interação se instrumentalizam mutuamente como meios para o êxito próprio”.

necessária pela professora e que influencia sua conduta, ou melhor, o seu trabalho. Para explicar como a visão proveniente da academia e a visão do curso de idiomas direcionam a sua prática, evidenciamos uma modalização pragmática, em “então, simplesmente, eu não posso jogar”. Stella, nesse enunciado, quer dizer que nem tudo o que aprendeu na graduação pode ser aplicado em sua sala de aula (“Pra que aquilo ali?”), tomando consciência de que as intenções, motivos e razões dos alunos podem ser diferentes da sua enquanto profissional que tem compreensão do objetivo da sua atividade. Um exemplo dessa compreensão está no momento em que ela diz, sustentada novamente por uma modalização pragmática: “[...] porque ele quer ir pra Nova Iorque no final do ano”. É o querer-fazer do aluno que prescreve e (re)configura o agir da professora, adequando a teoria a realidade do cliente.

Valendo-se dessa realidade, é que extraímos o último enunciado desse excerto, que, por meio de uma modalização pragmática, revela como é o trabalho do professor não só nos cursos de idiomas, mas em qualquer instituição de ensino: “a gente tem que trabalhar com a realidade”.

Sendo assim, a seguir apresentamos as últimas considerações acerca dos dados analisados nesse CT.



Palavras intermediárias sobre o CT4:

Podemos constatar que os saberes docentes são heterogêneos, situados e atemporais. O contexto no qual o professor realiza o seu trabalho, com os objetivos, as prescrições, os clientes e os impedimentos é fator condicionante para a mobilização de determinados saberes. Simultaneamente, temos as histórias de vida de cada um dos professores-colaboradores influenciando suas representações, verdades e expectativas acerca da profissão.

O diálogo estabelecido entre universidade e mercado de trabalho nas representações acima analisadas nos levaram a constatar que os saberes docentes precisam ir além da própria docência. É necessário que conhecimentos burocráticos e administrativos sejam incorporados à constituição do professor, haja vista que não apenas as prescrições estão mais próximas nesse contexto de cursos de idiomas: a relação econômica entre prestador de serviço e cliente perpassa os muitos agires desse professor, principalmente quando se trata de planejamento e interação com o aluno. Consideramos esses saberes burocráticos como constituintes dos saberes referentes à experiência profissional.

- a) Saberes pessoais: a associação entre trabalho do professor e dom citada por David (cf. segmento 30) e a “experiência no trato com a pessoa”, por Stella (cf. segmento 34).
- b) Saberes provenientes da sua formação escolar anterior: a referência do professor David ao antigo 2º grau (cf. segmento 33).
- c) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: os cursos de formação inicial representados pelo curso de graduação (cf. segmentos 27, 28, 29, 30, 32) e os cursos de formação continuada (cf. segmento 27, 28 e 32).
- d) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: as experiências em diferentes contextos de trabalho da professora Isabela (cf. segmento 27) e da professora Stella (cf. segmentos 28 e 29), a percepção sobre o que é ser um bom professor a partir do mercado de trabalho (cf. segmentos 32 e 34) e a compreensão em qual contexto econômico a escola de idiomas está inserida (cf. segmentos 34).
- e) Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho: os livros utilizados nas aulas de redação da professora Stella (cf. segmento 29).

Sendo assim, a história pessoal, as ferramentas, o coletivo de trabalho, os diferentes contextos de ensino, os cursos de formação e as crenças indicam quem são os professores de inglês dos cursos de idiomas, que são confrontados em situações inesperadas, impactados pelos saberes dos outros e (trans)formados pelos seus próprios.

Diante do término da análise dos dados da entrevista pré-tarefa, seguimos para a próxima subseção com as representações do agir docente dos professores Isabela, Stella e David, produzidas na entrevista pós-tarefa.

4.2 As representações dos saberes na entrevista pós-tarefa

Esta segunda seção trata da análise das representações dos saberes docentes de Isabela, Stella e David produzidas ao término das suas aulas, no procedimento metodológico conhecido como entrevista pós-tarefa.

Do mesmo modo que os dados foram apresentados em conteúdos temáticos nas entrevistas pré-tarefas, eles o serão nesse momento.

4.2.1 A entrevista pós-tarefa

A entrevista pós-tarefa foi realizada logo após o término das aulas de Isabela, Stella e David na sala dos professores do Curso Interaction, na área externa do Curso Space e em outra sala do Curso Dimensions, respectivamente, objetivando reflexões sobre a sua atividade.

Os dados gerados e aqui analisados foram sistematizados nos quatro conteúdos temáticos apresentados no início do capítulo. Logo, iniciaremos com o CT1: o método de ensino e aprendizagem.

4.2.1.1 CT1: Método de ensino e aprendizagem

A entrevista pós-tarefa é iniciada com uma pergunta ao professor/professora sobre como havia sido a aula recém finalizada.

O primeiro segmento analisado, gerado pela professora Stella, revela a sua avaliação sobre a aula.

Segmento 35:

P: Stella, falando sobre a sua aula, agora...
 S: Ahã.
 P: que você acabou de dar.
 S: Certo.
 P: O que você achou? Como foi a sua aula de hoje?
 S: A aula foi MUITO BOA, tá? Fluiu muito bem. A questão que eu trabalhei. Gramática, né? Claro que dentro do método. Gramática. Dois verbos novos. Eles viram na aula. E... Conseguiram fazer todas as traduções. Quase todas. Todas das, das frases. Até a aluna que tem dificuldade de dicção. Porque faltaram dois alunos que têm muita dificuldade. Então a aula flui de uma forma MARAVILHOSA. Quando entra, tipo. Quando entram dois alunos ou um com dificuldades na turma. Ele, né? Ele vai prender todo o resto. Todo mundo tem que ficar no ritmo daquele aluno. Mas a aula de hoje foi muito boa. (02-29)
 [...]
 S: Nessa turma eu tenho oito alunos.
 P: Então tava com seis hoje.
 S: Ahã.” (31-33)

Esse relato interativo está permeado por marcas linguísticas valorativas, como por exemplo: advérbios de intensidade associados à adjetivos, adjetivos enfatizados e repetições de expressões de valorização. Diante dessa constatação, esse trecho se inicia com a impressão de Stella sobre a aula, inclusive de forma enfática, revelando um juízo de valor: “A aula foi MUITO BOA, tá? Fluiu muito bem” e “Então a aula flui de uma forma MARAVILHOSA”. Os adjetivos características das modalizações apreciativas revelam uma avaliação singular de

Stella, característica do mundo subjetivo, cujas pretensões de verdade são verificadas nesses dois enunciados. Há a voz da professora, que mesmo permeada por aquela dos alunos e da instituição, formaliza a singularidade do sentimento expressado. Como dito por Bronckart (2012 [1999], p.132), as modalizações apreciativas “traduzem um julgamento mais subjetivo”.

Acerca do trabalho realizado, o método, como demonstrado em segmentos do CT1 da entrevista pré-tarefa, direciona o planejamento das aulas no Curso Space. Ele é abordado para explicar como a gramática foi ensinada na aula (dois verbos novos), assim como para ilustrar o uso das traduções. Ao falar sobre isso, Stella se reporta à aluna com problemas de dicção, que já havia sido protagonista de algumas de suas falas anteriores (cf. segmentos 19 e 24). A professora tinha consciência de que era necessário a organização de uma situação de aprendizagem favorável à aluna. Na relação com essa aluna, em específico, interpretamos que Stella, a partir da identificação do tipo de dificuldade de aprendizagem, realiza mediações possíveis.

A ausência de dois alunos na turma também foi citada pela professora como uma justificativa para a aula ter transcorrido de forma satisfatória: “porque faltaram dois alunos que têm muita dificuldade”. Constatamos que o planejamento previamente elaborado foi (re)adaptado para esse fato.

No caso da professora Isabela, as (re)configurações foram necessárias por causa do comportamento tímido de uma das alunas. Acerca dessa realidade, a professora cita algumas possíveis razões.

Segmento 36:

P: Teve alguma coisa que incomodou você durante a aula?
 I: (2s de pausa) é só a questão dela... da aluna que não fala tanto. E quando eu peço pra ela falar, ela: hi hi hi (sons indecifráveis da aluna). E pronto.
 P: E você acha que é por causa do quê? É a idade?
 I: É. Porque ela sabe. Eu sei que ela sabe. Tem muito conhecimento de vocabulário. Às, às vezes pode ser a idade. Às vezes é vergonha, medo de errar, vergonha. Eu acho que é somente isso. (127-145)

Para lidar com esse problema em sala de aula, acreditamos que Isabela mobilize saberes pessoais, da experiência no trabalho docente e também da formação acadêmica, principalmente quando ela diz: “eu sei que ela sabe. Tem muito conhecimento de vocabulário”. Podemos perceber que o método de ensino do Curso Interaction não é utilizado como justificativa da professora para a avaliação da sua aluna. Isso nos leva a concluir que o método é apenas um

meio para a interação professor/aluno no processo de aprendizagem, mas são os saberes docentes que realmente tornam esse processo possível.

Sobre o método, Isabela aborda em um trecho da entrevista os utilizados nos dois cursos de idiomas que fazem parte da sua vida de estudante e de profissional do ensino: o Curso Dimensions e o Curso Interaction. Nesse segmento 37, constatamos uma dicotomia entre ambos.

Segmento 37:

I: No Curso Dimensions também é diferente. Porque lá o aluno vai. O que senta e ele produz o que já tá (lá). Ele escuta. Aqui não. Você tem que... é... tem que conseguir estratégias pra o aluno produzir a sua própria fala, entendeu? Ele não tem que repetir uma coisa que ele vai escutar. Por exemplo: *I went to the cinema. I went to the cinema* (imitando o aluno). *I went to the cinema*. Não. A gente dá as maneiras. As estra/ as estratégias. E o ALUNO vai produzir. (360-382)

Evidenciamos que no primeiro curso, a teoria behaviorista de Skinner é salientada pelas repetições dos alunos em sala de aula – “ele produz o que já tá (lá)”; enquanto que a abordagem do método comunicativo é ressaltada por meio de uma modalização pragmática, em uma oposição à abordagem do Curso Dimensions: “Ele não tem que repetir uma coisa que ele vai escutar”.

No Curso Dimensions, o professor trabalha a partir das representações do próprio aluno. Perrenoud ((2000, p.28), por exemplo, afirma que o professor, ao trabalhar a partir das concepções dos seus alunos, não deve se fechar nelas e sim, encontrar um entrada em seu sistema cognitivo, “uma maneira de desestabilizá-lo *apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário”. Daí inferimos que essa interpretação avaliativa e comparativa dos dois métodos de ensino são representações oriundas de saberes múltiplos de Isabela, o que significa dizer que o arsenal diversificado de conhecimentos do professor pode levá-lo a compreender melhor a sua atividade docente.

Em se tratando de atividade docente, as representações dos professores são muito variadas, corroborando o que dizem os ergonomistas sobre o trabalho do professor ser um enigma (MACHADO, 2007, p.91). Por isso, trouxemos o excerto seguinte com as representações de David. Para melhor analisar esses dados, optamos por esclarecer o conteúdo ministrado nessa aula.

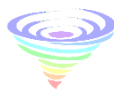
A lição apresentada é chamada de *Magazine Article* e é um texto que deve ser preparado pelo aluno previamente. Há professores que optam pela preparação em casa, outros em sala e quando há um número considerável de alunos sem o material pronto, o professor adapta a sua aula e promove a realização das atividades em aula. É um dos poucos momentos em que o aluno do livro avançado corrige os exercícios em sala⁵⁹.

Segmento 38:

D: Eles perguntaram sobre vocabulário hoje. E é basicamente isso. O exercício fundamentalmente de preparação pra esse, esse estudo é... quase 100% vocabulário, quase não, praticamente. Não tem, não tem trabalho de gramática. Nada que, em termos de estrutura: nenhuma. Vocabulário. E eles fizeram algumas perguntas e eu respondi.(61-74)

Todas as ações geradas em aula, tanto por ele quanto pelos alunos, foram explicitadas, ilustrando o percurso metodológico da lição e consequentemente a teoria por trás do método: “e eles fizeram algumas perguntas e eu respondi”. Por ser uma aula específica desse método do Curso Dimensions, classificamos os saberes provenientes das suas experiências no trabalho como sendo os mais relevantes.

Tendo em vista os quatro segmentos abordados nesse CT, discorreremos sobre os saberes docentes identificados.



Palavras intermediárias sobre o CT1:

Diante da análise das representações sobre método de ensino e aprendizagem na entrevista pós-tarefa, listamos os seguintes saberes:

- a) Saberes pessoais: a avaliação da aula e a preocupação com os alunos com dificuldade (cf. segmento 35) e a interpretação do comportamento dos alunos (cf. segmento 36) estão relacionados à subjetividade e à experiência singular de cada professor.
- b) Saberes provenientes da sua formação escolar anterior: a avaliação da aula e a explicação da gramática com a apresentação de verbos novos (cf. segmento 35) pode ser uma representação dos conhecimentos adquiridos antes da formação para o magistério, como por exemplo, em cursos de idiomas onde a professora Stella

⁵⁹ Como dito anteriormente, a pesquisadora já lecionou no Curso Dimensions, justificando a explicação sobre a metodologia utilizada nessa aula do professor David.

possa ter estudado anteriormente. O mesmo sobre o trabalho de David com o vocabulário novo da lição (cf. segmento 38).

c) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: os treinamentos de professores específicos dos cursos de idiomas estão presentes, mesmo que indiretamente, nas representações dos três professores (cf. segmentos 35, 37 e 38).

d) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: a relação entre método, gramática, tradução, vocabulário e estratégias de leitura revela como o contexto no qual esses professores atuam exerce influência sobre o seu agir docente (cf. todos os segmentos).

Nessa análise, identificamos que os cursos preparatórios ofertados pelos três cursos de idiomas são fontes de saberes específicos para esse contexto, sobretudo porque uma metodologia própria é apresentada.

Após a análise desse conteúdo temático, seguiremos com o tema planejamento da aula.

4.2.1.2 CT2: Planejamento da aula

Podemos afirmar, a partir das leituras e reflexões realizadas sobre o planejamento que nenhuma aula segue estritamente todo o planejamento elaborado pelo professor. Imprevistos, conflitos, dúvidas, atrasos estão entre os fatores que exigem uma (re)significação da aula.

A partir dessa constatação, selecionamos como primeiro segmento desse CT o texto produzido por Isabela, no qual ela reflete sobre o planejamento em duas turmas: a que estamos analisando e uma outra, formada por alunos de 14 e 15 anos de idade. O fator experiência dos alunos é mencionado por ela como regulador da sua atividade. Logo, consideramos essa característica como sendo prescritora da sua prática docente.

Segmento 39:

P: Aconteceu alguma coisa que você não estava preparada? Ou foi inesperado? Que saiu do seu planejamento? Que você fez uma (re)configuração?
 I: Hum. Pra essa turma, nessa turma, não. É...foi tranquilo. Por ser o assunto. Eu tava assim (2s de pausa) (respiração profunda)... Foi o *present perfect*. É... que é um assunto que... que é bastante complicado. Mas como elas são muito boas, elas pegaram super tranquilamente. Mas eu tenho certeza se eu for dar essa aula em outra turma.... Eu tenho uma turma de estágio 3 que eu vou ensinar *present perfect*. E aí, eu sei, vai vim coisa que eu vou ter que (ela faz um som que imita o som de uma explosão, como se fosse uma mágica) fazer milagre pra poder fazer eles entenderem.

P: Quando você fala em fazer milagres, você tá relacionando a quê? À experiência que você tem com a turma em si, (a) o grau de dificuldade do conteúdo... que *present perfect* tem aquele mito, que *present perfect* é mais complicado. A idade dos alunos? O que que te leva a modificar? A (re)configurar? Você já sabendo de antemão isso.

I: A idade deles. Por... no estágio 3, eles são adolescentes, 14, 15 anos. Então eles não têm tanta experiência quanto essa turma de agora, que “são” um pessoal um pouco mais adulto. E aí, eles não têm muita noção de gramática AINDA. E aí é o que vai me... ter que, vai me demandar mais.

P: Ahã.

I: Sabe? Pra... com essa turma. Mas aí, como eu sei que vai ser mais complicado, porque eu já comecei a introduzir o assunto mais ou menos, na aula passada. Eu já tenho que trazer, levar MAIS material, MAIS explicação, mais isso tudo pra eles, no ca[so]. (24-91)

Nessa junção de relato e discurso interativos, a expectativa da professora com relação ao assunto abordado em aula – *present perfect*, fica evidente por meio da pausa e da sua respiração profunda. Linguisticamente, é marcado por modalizações apreciativas, na presença de advérbios de intensidade: “que é um assunto que... que é bastante complicado” e “[...] elas (as alunas) pegaram super tranquilamente”. Essas duas ocorrências demonstram as características de subjetividade e do social provenientes do mundo sociossubjetivo. É provável que as experiências da professora Isabela como aluna e como professora a tenham influenciado nessa avaliação de como a aula sobre o *present perfect* transcorreu.

Pensando no social e no coletivo dos alunos Isabela expõe, sempre assumindo a autonomia na sua prática identificada pelo uso do índice de pessoa “eu” em vários enunciados, como os planejamentos necessitam ser adaptados. Levando-se em consideração o contexto das suas turmas ela revela: “[...] EU tenho certeza se EU for dar essa (aula) em outra turma... [...] E aí, EU sei, vai vim coisa que EU vou ter que fazer milagre pra poder fazer eles entenderem”. O primeiro trecho destacado indica uma modalização apreciativa reveladora do seu conhecimento do perfil dos alunos da turma (14 e 15 anos de idade), que associada a uma modalização pragmática, apontam para as coordenadas do mundo subjetivo, ou seja, as suas vivências singulares. Sobre esse aspecto, Habermas (2010, p.151) assevera que “talvez se possa dizer que o subjetivo é representado [...] por proposições vivenciais enunciadas com sinceridade”.

Além dessa observação, a professora enfatiza o fato de os alunos ainda não terem muito conhecimento de gramática: “[...] eles não têm muita noção de gramática AINDA”. Nesse contexto, entendemos gramática como a normativa, com suas regras e normas específicas, que direcionam em alguns casos, o ensino de língua estrangeira.

Diante do público dessa idade, Vygotsky (2008 [1987], p.99), ao descrever o pensamento e a construção de conceitos dos adolescentes, ressalta que:

o adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito”.

A partir dessa perspectiva de formação de conceitos e da faixa etária dos alunos, identificamos a prescrição vindo desse grupo e não mais da instituição. A capacidade de ação expressa por meio de uma modalização pragmática no enunciado: “Eu já tenho que trazer, levar mais material, mais explicação, mais isso tudo pra eles” revela o grau de responsabilidade da professora diante das ações a serem realizadas no planejamento das próximas aulas.

A respeito desse assunto, nós também analisamos como o professor David observou e compreendeu a sua aula.

Segmento 40:

P: Como é que foi a sua aula agora?

D: Eu não fiz nada hoje

P: Por que não fez nada?

D: Porque meus alunos fizeram preparação, preparação pro, pro, pro texto, que é o, que é o *Magazine Article*. E eles fizeram aquele trabalho preliminar. E fizeram em sala de aula, certo? E eu fiquei só orientando. E eu distribuí os dicionários. Aí eles ficaram fazendo e conseguiram terminar. Eles foram, tiveram sucesso e terminaram. E na próxima aula é... Eu vou fazer as perguntas, que estão no livro do professor, no *lesson plan*, sobre, sobre a, o texto, texto.

P: E isso já estava planejado pra aula de hoje?

D: Sim, sim. Sem dúvida nenhuma.

P: Teve alguma, algum percurso que você teve que modificar durante a aula?

D: Hoje não.

P: Por causa deles?

D: Hoje não. Hoje não.

P: tudo certinho (1-43)

O início desse recorte apresenta um relato interativo, caracterizado pelo tempo passado dos verbos (fizeram, fiquei, distribuí, ficaram fazendo, conseguiram terminar, tiveram e terminaram) onde identificamos um encadeamento de ações dos alunos e do próprio professor. Nessa sequência, David assume o papel de orientador da prática dos seus alunos em sala de aula ao coordenar as suas atividades. Mesmo assumindo esse papel de orientador, David acredita que não fez nada durante a aula, verbalizado logo no início desse excerto: “Eu não fiz nada hoje”. Orientar uma turma é uma ação importante no trabalho docente. Nesse sentido, o professor é co-produtor das aulas com os seus alunos, revelando um trabalho de interação com o outro.

Sobre a revelação de que não havia feito nada durante a aula, destacamos, desse mesmo excerto, as duas respostas às perguntas que abordam o planejamento, pois nelas há o confronto entre o trabalho realizado e o prescrito.

1º trecho: P: Como é que foi a sua aula agora? D: Eu não fiz nada hoje.

2º trecho: P: E isso já estava planejado para a aula de hoje? D: Sim, sim. Sem dúvida.

É possível observar que a primeira representação sobre o trabalho realizado é definida por ele como não sendo nada, como se nenhuma ação houvesse sido realizada. Contudo, ao ser perguntado sobre se isso estava planejado, identificado por nós como o trabalho prescrito, percebemos uma distância entre ambos, que visualmente e textualmente, está demonstrada quando ele enumera todas as etapas que foram seguidas por David e pelos alunos durante a aula. É importante mostrar como o lugar que o sujeito se encontra muda o ponto de vista: quando ele se vê como ator da sua prática, a sua avaliação é de que não realizou nada. Porém, quando muda de posição e vira observador da sua prática, percebe que realizou várias ações durante o transcorrer da aula. É por isso que apenas o professor pode falar sobre o seu trabalho, pois é o único a ter acesso ao que está submerso ao *iceberg* (MEDRADO, 2012).

Complementando a análise que realizamos sobre o prescrito e o realizado, Stella discorre sobre o aproveitamento de uma situação inesperada que ocorreu em sala de aula. Ao abordar a palavra *pie*, Stella se viu diante de uma discussão sobre *cupcake*.

Segmento 41:

S: E... Falei algumas curiosidades. Algumas palavras de vocabulário. E só.
P: teve alguma coisa que você fez na aula que você não tinha planejado?
S: (2s de pausa). Teve... a gente começou uma conversa sobre a questão do *cupcake* né? Que tava falando de *cake*, *pie*. E de repente a gente falou de *cupcake*. E daí veio todo um diálogo. Assim bem legal, a respeito do *cupcake*. Que aqui a gente chama de *cupcake*, mas que é aquele bolinho. Como é que chama? Bolo... de saia.
P: Ahã
S: E foi legal. Legal, porque a gente usou um pouquinho o vocabulário. Eu coloquei os alunos pra falarem um pouquinho de inglês. E foi legal.
P: E vem de onde essa... A sua questão do *cupcake*
S: *Cupcake* foi
P: Foi depois
S: Foi de *pie*. Aí eu fui explicar pra eles que *pie* em inglês é diferente da torta que a gente tem aqui.
P: Ahã.
S: Aí todo mundo foi. Aí, aí eu remeti. Fui lá buscar em desenho animado. Ó, no desenho do Pica-Pau. Então que mostra aquelas tortas com aquela coberturazinha e tal. E foi bem legal assim, porque eles... traz um pouco da vida real pra sala de aula né?
P: É... (63-106)

Constatamos nesse trecho que o professor precisa agir na imprevisibilidade: identificar, reconhecer e atuar nas situações que se apresentam de modos inesperados e a partir dela promover situações de aprendizagem.

A partir de duas palavras, *cake* e *pie*, todo um contexto foi se formando e Stella o (re)significou para uma situação de ensino e aprendizagem: “Eu coloquei os alunos pra falarem um pouquinho de inglês”. Esse enunciado, no passado simples, ilustra a ação realizada por Stella a partir da compreensão de uma situação inesperada, que direcionou para uma (re)configuração do seu planejamento, caracterizando uma reflexão na própria ação (SCHÖN, 2000). Ou seja, o bom professor reconhece que todos os momentos são propícios para aprendizagem.

Assim, Stella foi buscando conhecimentos variados provenientes de fontes diversas, mostrando uma versatilidade no seu fazer docente. Pode-se inferir que o estilo profissional foi identificado nessa situação, na medida em que Stella compreende que o gênero profissional no qual está inserida permite essas (re)interpretações. No âmbito da mobilização dos saberes, o exemplo do desenho animado do Pica-Pau ilustra um momento respaldado na sua experiência individual, provavelmente da sua infância. Acreditamos que desse modo, Stella criou um ambiente saudável e favorável à interação, na medida em que permitiu que um conhecimento comum a todos (*background knowledge*) fosse suscitado. Percebendo essa mobilização, tomamos uma reflexão de Carbonneau e Hétu (2001, p.72):

com a experiência, o professor constitui sua reserva de intervenções. [...] Tenha ela (a intervenção) relação com a leitura do evento, ou se refira a princípios emanados de teorias (ciência fundamental e ciência aplicada) ou emanados da experiência.

Portanto, os saberes do professor de inglês estão relacionados diretamente à sua leitura de mundo, do trabalho docente, do mercado de trabalho e da interação com os outros.



Palavras intermediárias sobre o CT2:

Ao relacionarmos os dizeres de Isabela, Stella e David sobre esse conteúdo temático, identificamos, por meio dos seus textos/discursos, os saberes elencados em seguida:

- a) Saberes pessoais: a história pessoal da professora Stella influenciou a sua ação no momento em que citou um desenho animado (Pica-Pau) o “bolo de saia” para contextualizar o vocabulário apresentado. Um conhecimento de mundo representado no mundo singular das experiências da professora (cf. segmento 41).

- b) Saberes provenientes da sua formação escolar anterior: a contextualização do uso do *present perfect* é um exemplo dessa retomada do período educacional anterior à formação para o magistério, quando nas escolas há a crença de que a compreensão desse tempo verbal é complicada (cf. segmento 39).
- c) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: a preparação de materiais extras para o ensino do *present perfect* (cf. segmento 39) e as etapas da metodologia trabalhadas durante os cursos preparatórios para o ensino nessas escolas de idiomas (cf. segmento 40).
- d) Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho: o uso do dicionário na aula do professor David (cf. segmento 40).
- e) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: a (re)configuração de um planejamento já existente para uma nova turma, as orientações dadas em sala de aula e o aproveitamento das oportunidades a fim de torná-las momentos de aprendizagem (cf. segmentos 39, 40 e 41).

Após a identificação dos saberes docentes representados nos trechos selecionados para esse CT, o tópico seguinte aborda o papel das ferramentas e do coletivo de trabalho nas representações dos nossos colaboradores.

4.2.1.3 CT3: Ferramentas e coletivo de trabalho

Nas entrevistas pós-tarefa algumas ferramentas abordadas nas entrevistas pré-tarefa voltaram nos textos dos professores.

A professora Isabela, ao comentar sobre a sua adaptação no Curso Interaction⁶⁰, mencionou as ferramentas utilizadas por ela no curso onde trabalhou anteriormente, o Curso Dimensions, e como ela precisou (re)significar a sua prática a fim de que se moldasse, como ela mesmo diz, ao regulamento do seu atual local de trabalho.

Segmento 42:

I: Quando eu comecei a trabalhar no Curso Interaction, no começo do ano (referência ao ano de 2013), eu nunca tinha ... Eu já tinha dado aula no Curso Dimensions, que tem uma abordagem totalmente diferente, formato totalmente diferente. Só compu/, só DVD e controle remoto e o livro do professor. Aqui não. A gente tem o quadro. Tem que usar o quadro *touch*, tem quadro que é totalmente *touch* lá... *ta-na-nã*... (A professora imita o som do rufar dos tambores). O livro, que é totalmente diferente do livro do Curso Dimensions. Que o livro do Curso

⁶⁰ Lembrando que a professora começou a lecionar no Curso Interaction no início do ano de 2013 e as entrevistas para essa pesquisa foram realizadas no final do mesmo ano.

Dimensions só tem o caderno de exercícios que se faz alguma coisa. Aqui o caderno de exercícios é sempre pra casa, o *workbook*. É sempre pra casa. E é isso. São coisas que eu tive que me adaptar, pra pra me...

P: Ahã.

I: Eu tive que me moldar. Pra o regulamento...

P: Ahã.

I: da escola. E aí, eu comecei no, eu comecei a trabalhar aqui no início do ano. *E tem muita coisa que eu vou pegando um pouco de um professor, um pouco de outro, um pouco de um professor pra poder ficar tudo bem direitinho.* (278-317)

A estrutura linguístico-discursiva desse trecho aponta para uma comparação entre as ferramentas dos dois cursos, com a valorização para o quadro *touch* do Curso Interaction. Isabela se utiliza muito da preposição “só” para expor o que possuía como instrumentos no Curso Dimensions: “**só** compu/, **só** DVD e controle remoto e o livro do professor” e “que o livro do Curso Dimensions **só** tem o caderno de exercícios que se faz alguma coisa”. Em oposição, ela compara o uso do quadro *touch* ao rufar dos tambores, o que nos revela uma satisfação da professora com a apropriação dessa ferramenta.

Nesse mesmo trecho, há referências ao apoio encontrado no coletivo de trabalho para a sua adaptação no/ao trabalho: “e tem muita coisa que eu vou pegando um pouco de um professor, um pouco de outro, um pouco de um professor pra poder ficar tudo bem direitinho”.

O próximo segmento também foi gerado pela professora Isabela e foi considerado por nós como o de uma representação de uma ferramenta devido ao método de ensino do Curso Interaction. Nesse caso, estamos nos referindo ao uso do português em sala de aula. Compreendemos o português sob essa visão de ferramenta tendo em vista que o trabalho do professor em cursos de idiomas é direcionado pelo método e que muitos deles não permitem o uso da língua materna em aula, como no Curso Dimensions. Já no Curso Space, o português faz parte do método, por isso não o consideramos como ferramenta nesse contexto. Porém, no Curso Interaction Isabela mostrou textualmente como a metodologia “permite” essa apropriação.

Segmento 43:

I: Às, às vezes, eu até uso português pra facilitar. O que... eu fui num... numa palestra da ACCINE, do Paul Seligson. E ele tava falando: por que complicar a vida do aluno se você pode comparar com o português?

P: Com certeza.

I: *Só que aí vem o mito de curso de idioma não poder usar o português em sala de aula, né?*

P: É...

I: Porque vende-se isso.

P: Mas você consegue, com essa turma, dessa forma, atingir os seus objetivos?

I: Consigo.

P: Não consegue? (A pesquisadora quer confirmar se o uso de português realmente auxilia no ensino do inglês.)
 I: Consigo. E eu não hesito.
 P: E que é o objetivo da gen/
 I: Pois é.
 P: É fazer com que o aluno fale
 I: Eu não hesito. (98-125)

Nesse segmento pós-tarefa, o uso do português como ferramenta é salientado por Isabela como sendo positivo, ao mesmo tempo em que compara à representação social (mito) de que a língua materna é concebida como um não facilitador no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio de uma modalização deôntica, que ressalta o poder do social, Isabela textualiza o mito do português: “Só que aí vem o mito de curso de idioma não poder usar o português em sala de aula, né?”. Associando o conceito de mito à modalização deôntica, temos a sua função: criação de falsas verdades que são tomadas como verdadeiras pela sociedade. Entretanto, cabe ao professor desconstruí-las, mas para isso sabemos sobre teorias que abordam os conceitos de língua, processos de aquisição de segunda língua, desenvolvimento cognitivo dentre outras se tornam necessários e imprescindíveis.

Sobre o uso da língua materna em salas de aula de ensino de línguas estrangeiras, Vygotsky (2008 [1997], p.137) afirma que:

o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna.

Ou seja, há uma interface importante entre a língua materna e a língua estrangeira que não deve ser desconsiderada. O uso da língua materna desempenha um importante papel no aprendizado de uma segunda, terceira ou mais línguas, o que nos leva a não aceitação da ideia de que o uso do português deve ser evitado em sala de aula. É necessário salientar que o contexto é que vai ser o norteador dessa apropriação ou não do português, mas abolir por completo a sua utilização é não priorizar as diversas habilidades que perpassam os alunos e os professores no meio-aula.

A compreensão de que as línguas apresentam semelhanças e diferenças entre elas permite ao aluno ter uma consciência das operações linguísticas. Desse modo, a aprendizagem de uma ou várias línguas estrangeiras vai além do aspecto comunicativo.

Nesse sentido, a professora Isabela, tanto no início do segmento 42 (“[...] às vezes, eu até uso português pra facilitar) quanto no final, é categórica ao dizer que não hesita em utilizar o português em sala de aula, corroborando a afirmação de Vygotsky.

O segmento destacado demonstra como os saberes provenientes da sua formação educacional e profissional e das ferramentas usadas no trabalho interagem, sem uma definição de onde começa um e termina o outro. É um imbricamento constante de saberes que se desenrola durante o (im)previsível contexto de sala de aula. Desse modo, a apropriação das ferramentas é sempre situada e fundamentada nas necessidades.

Analisando os dados produzidos pela professora Stella na entrevista pós-tarefa, nenhuma referência ao tópico ferramentas (fichas de avaliação ou livro didático, por exemplo) foi realizada pela professora. O que foi trazido à baila para discussão foi o papel do coletivo de trabalho.

Sendo assim, no segmento 44, Stella indica que precisa de ajuda extra, um reforço, para a aluna com dificuldade de dicção; e nesse sentido, o auxílio poderia vir de outro professor.

Segmento 44:

P: Quando você acabou a sua aula. Sentiu a falta de conversar com algum professor sobre a aula? Você acha que tá faltando alguma coisa, que você precisa de uma ajuda. Ou você acha que foi tudo bem, correu do jeito que você... é... previa?

S: É... Correu do jeito que eu, que eu previa. E também outra coisa: a aluna que, que tem mais dificuldades na turma, ela, de repente hoje, ela tava melhor. Então eu ta(), tava precisando falar com alguém, pra me dar uma ajuda de um, de um reforço com essa aluna. Mas hoje, eu vi necessidade desse reforço sim, mas não **tão** urgente. Porque hoje ela tava falando bem. Então hoje, eu diria pra você que a aula foi, fluiu muito bem. Foi bem legal. (107-137)

Esse trecho revela algumas características do mundo social de Habermas, a partir das representações do agir de três agentes: Stella, outro professor e a aluna. Assim, identificamos as seguintes representações do agir:

- i. o agir da professora em relação ao aproveitamento geral da aluna;
- ii. o agir da professora em relação ao aproveitamento situado da mesma aluna (a aula em análise);
- iii. o agir futuro do professor que a auxilie nesse processo de aprendizagem da aluna e
- iv. o próprio agir da aluna.

Em conformidade com Habermas (2010, p.150), “todos os destinatários de um tal complexo de normas encontram-se associados ao mesmo mundo social”. Ou seja, as normas do ensino e aprendizagem de um curso livre de idiomas têm vários destinatários, corroborando o triângulo do trabalho docente (cf. p.27): o professor, o aluno e a própria instituição.

Nessa relação entre emissor e receptor, duas modalizações pragmáticas são evidenciadas nas representações de Stella sobre a aluna: “então eu ta(), tava precisando falar com alguém, pra me dar uma ajuda de um, de um reforço com essa aluna. Mas hoje, eu vi necessidade desse reforço, sim, mas não **tão** urgente”. Stella demonstra nesse enunciado que há uma avaliação continuada desse caso, na medida em que há duas citações a respeito dessa dificuldade: na entrevista pré-tarefa (cf. segmento 24) e no início da pós-tarefa (cf. segmento 35). Inferimos que a ênfase utilizada denota a presença de um progresso: a expectativa prévia é de que haveria problemas a serem solucionados, porém o rendimento da aluna verificado durante a aula, superou a expectativa, de uma forma positiva.

Finalizando esse segmento, selecionamos duas modalizações apreciativas que indicam a avaliação/reflexão de Stella acerca da sua aula: “então hoje, eu diria pra você que a aula foi, fluiu muito bem. Foi bem legal”. Daí podemos concluir que as ações de Stella nessa aula não cumpriram 100% o trabalho prescrito, evidenciando a realidade da atividade docente, cujo planejamento orienta mas não define todo o agir do professor. A partir das (re)configurações propostas pela professora e tomando como ponto de partida e chegada o interesse dos alunos pela situação criada com a palavra *cake* (cf. segmento 41) verificamos que o processo de aprendizagem, segundo Stella, foi significativo.

A partir desses excertos, os saberes docentes mais relevantes estão listados a seguir.



Palavras intermediárias sobre o CT3:

Identificamos os seguintes saberes neste CT:

- a) Saberes pessoais: a adaptação aos diferentes contextos de trabalho (cf. segmento 42) e a não hesitação em se apropriar de algo que facilite o seu trabalho (cf. segmento 43).
- b) Saberes provenientes da sua formação para o magistério: curso de formação de professor específico para o curso de idiomas (cf. segmento 42) e palestra realizada por profissional da área de educação (cf. segmento 43)

- c) Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho: o uso do computador, DVD, livro do professor, livros didáticos e quadro touch (cf. segmento 42) em dois cursos, o Dimensions e o Interaction, pela professora Isabela.
- d) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: a presença de uma relação dialógica entre os professores, seus pares e seus alunos (cf. segmentos 42, 43 e 44).

Esse dialogismo é fundamental para que o professor não se sinta isolado em sua atividade, compreendendo que faz parte de um coletivo e que nele, pode se apoiar, interagir e principalmente, se reconhecer. Logo, gênero profissional e coletivo de trabalho estão em um processo simbiótico de (trans)formação.

Após a análise do CT3, finalizaremos a entrevista pós-tarefa com os dados alusivos à relação universidade e mercado de trabalho.

4.2.1.4 CT4: Universidade e mercado de trabalho

A fim de que representações a respeito da realidade profissional dos três professores fossem reveladas, a pesquisadora mudou o foco da entrevista: ao invés de continuar com o tema planejamento, optou por inquirir sobre a sua compreensão acerca do trabalho docente.

Nesse sentido, Stella aponta para a visão mercadológica dos cursos de idiomas no segmento a seguir:

Segmento 45:

P: Como é que você vê o trabalho do professor? No caso, o professor de inglês no curso de idiomas. Como é que você vê esse papel?

S: Então eu vejo. É... Como eu te falei. Primeiro o aluno de um curso de idiomas, ele não é só aluno. Ele é cliente. Então a gente tá trabalhando com o nome de uma escola, né? A gente tá trabalhando diretamente com a pessoa. E você, por uma questão particular, né? Que paga... É uma questão muito mais complicada, né? É... Tem que ser um trabalho assim... Mais cuidadoso. Você tem que ter cuidado com o que você diz, a forma como você vai repreender o aluno, na questão de corrigir o aluno, ajudar na pronúncia. E você tem que saber exatamente. (150-176)

Ao longo desse excerto, Stella relaciona o trabalho do professor com o papel que o aluno assume no/para o curso de idiomas. A sua representação geral do aluno direciona o seu agir docente para um objetivo específico, ou seja, agradar ao cliente. Por meio de uma

modalização lógica, que estabelece o estado desse aluno no mundo, identifica-se como essa é uma verdade no ambiente de trabalho nesse contexto: “[...]ele não é só aluno. Ele é cliente.” A voz do mercado se faz presente na textualização da professora.

Essa conduta de compreender o aluno como cliente conduz Stella a se apropriar de modalizações pragmáticas que representam o seu agir praxiológico e linguageiro: “tem que ser um trabalho assim... Mais cuidadoso. Você tem que ter cuidado com o que você diz, a forma como você vai repreender o aluno, na questão de corrigir o aluno, ajudar na pronúncia. E você tem que saber exatamente”. É uma sequência de prescrições sobre como lidar com esse aluno/cliente. Stella sintetiza todo esse saber dando ênfase em uma sílaba da palavra “exatamente”, indicando o modo como deve ser a interação professor/aluno.

Nesse trecho, nota-se um misto entre o que é pertinente ao saber proveniente do meio acadêmico (correção e pronúncia) e àquele que se desenvolve no mercado de trabalho, mais especificamente no de cursos livres, onde a relação cliente e serviço é mais direta.

Diante desse quadro de saberes necessários ao professor de cursos de idiomas, selecionamos um recorte de Isabela que complementa os dizeres de Stella ao abordar a importância dada nesse contexto para a experiência docente.

Segmento 46:

P: Pra ser professor de inglês, mas de cursos de idiomas...
 I: Ahn...
 P: Ele tem que ter o quê?
 I: (4s de pausa) (suspiro). Ahhh... ele tem que ter o quê?
 P: É. Você vai contratar um professor...
 I: Hum...
 P: Você tem um curso.
 I: Tá.
 P: O que você vai, vai analisar como partes integrantes da constituição dele, como professor mesmo?
 I: Ah... Infelizmente experiência, porque sem experiência em um curso de línguas é bem complicado. Conhecer o idioma e saber lidar com o aluno. Então eu acho que isso “são” os principais. Que você tem com a experiência né? Que ### na experiência, se, se, se o professor não tem experiência é mais difícil. Mas (2s de pausa). Mas dá pra fazer (tom de pouca convicção). Mas vai. Não dá pra, não dá, por exemplo, pra você pegar um professor sem nenhuma experiência e entregar várias turmas pra ele. Você vai... se você contrata um professor com pouco experiência, você está se responsabilizando e dizer: “ó você está com essas turmas e a gente vai ter um acompanhamento PESADO em cima de você. Porque você vai ter que trabalhar de acordo com o regulamento da escola, o que o regulamento da escola pede. (231-277)

A pergunta da pesquisadora provocou uma pausa para reflexão da professora. Inferimos que ela tenha produzido a resposta a partir de uma experiência própria, pois se utiliza

de uma modalização apreciativa, para apontar a relevância desse aspecto na contratação de um professor de acordo com esse mercado de trabalho: “infelizmente, experiência, porque sem experiência em curso de línguas é bem complicado”.

Isabela, ao assumir o papel de observadora da prática docente de um professor inexperiente no curso, se utiliza da marca de pessoa “você” para definir as responsabilidades e as implicações que o interlocutor, quer seja, um coordenador assume ao contratar alguém com esse perfil. Ao mesmo tempo, inferimos que linguisticamente ela chama o coordenador e o curso por meio do “a gente” no enunciado “[...] se você contrata um professor com pouca experiência, você está se responsabilizando [...] a gente vai ter um acompanhamento **pesado** em cima de você” para enfatizar que um direcionamento e uma atenção maior a esse profissional devam existir no início das suas atividades. Mesmo o simples preenchimento de uma ficha de chamada deve ser ensinado ao professor, haja vista a existência de modelos diversos que seguem variadas prescrições.

Como na maioria das profissões, a experiência é um fator relevante para a contratação de profissionais, principalmente para aqueles que veem os cursos de idiomas como primeira oportunidade para sua entrada no mercado de trabalho. Devido a esse fato é que verificamos que nas turmas de graduação é comum a presença de alunos que trabalham ou trabalharam nessas instituições. Como exemplo dessa realidade, as professoras Isabela e Stella começaram a sua vida profissional em escolas de idiomas. Stella, por exemplo, estava no 3º período do curso de Letras quando teve a sua primeira oportunidade, há dez anos no Curso Space.

Dando ênfase ao papel da experiência e reforçando a distância entre universidade e mercado de trabalho, Isabela sinaliza no próximo excerto a importância da observação de seus pares na decisão pelo curso de Letras e na construção da sua identidade de professora. Os diferentes estilos profissionais são indicados por ela como mais relevantes do que a teoria ensinada em seu curso de graduação.

Segmento 47:

P: Em algum momento da sua aula, você vê mais a formação que teve aqui, no seu curso, no seu local de trabalho? I: Ah... P: Ou você vê a sua formação acadêmica? O que pesa mais pra você? O que você tá mais visualizando no seu trabalho? I: É mais o trabalho. A formação acadêmica... P: não? I: Porque na verdade é... eu comecei a trabalhar juntamente com o curso. Então tipo... eu fui pegando. Quando eu comecei a estudar inglês, eu, eu aprendi inglês e observava como o professor dava aula, antes mesmo de começar a graduação. E aí, foi por isso que foi me
--

motivando a fazer o curso de letras sabe? Então, pra mim, tipo, muita coisa de que eu faço em sala de aula eu peguei de experiência dos outros professores. Não foi a teoooooria mesmo em sala de aula não. (200-229)

Isabela menciona que o seu trabalho está mais fundamentado na observação da prática pedagógica de outros professores, iniciada antes da graduação do que na base teórica ensinada na universidade: “muita coisa de que eu faço em sala de aula eu peguei de experiência dos outros professores. Não foi a teoooooria mesmo em sala de aula não”. Inferimos que essa valorização da experiência esteja associada a problemas nos currículos dos cursos de Letras, na medida em que os alunos e os professores que já estão no mercado indicam que seu trabalho não revela os conhecimentos teóricos ensinados no curso superior. Essa falta de conexão entre teoria e prática é um problema a ser solucionado pelas universidades, haja vista que o próprio mercado de trabalho permite a contratação de professores sem o curso superior na área de atuação. É necessário ressaltar que a sala de aula exige tanto a prática quanto a teoria, apesar de a prática ser mais visualizada.

No final desse excerto, há uma referência textual à aprendizagem de inglês antes da graduação, o que nos leva a identificar saberes provenientes da sua formação educacional: “Quando eu comecei a estudar inglês, eu, eu aprendi inglês e observava como o professor dava aula, antes mesmo de começar a graduação”.

Para finalizar o CT sobre universidade e mercado de trabalho apresentamos uma reflexão da professora Stella acerca do trabalho do professor no universo do curso de idiomas.

Segmento 48:

S: Parece que é um trabalho de psicólogo. Então como é que eu vou trabalhar com esse aluno, que já demonstrou que ele não gosta disso, não gosta daquilo? Eu não posso repreender o aluno quanto a isso. Eu tenho que ir devagar. Então eu vejo dessa forma o trabalho... Claro! Sala de aula é complicado, mas trabalhar ###⁶¹ com um produto, com um nome de uma franquia, é BEM mais complicado, entendeu? Porque você tá ali, vendendo um nome que... E o teu nome também. Então é bem mais complicado. (177-194)

Nesse excerto identificamos uma representação de trabalho docente que pode estar alinhada à filosofia que o Curso Space adota perante os alunos e talvez, da não compreensão de quais funções são de responsabilidade do professor. Funções no sentido de atribuições do profissional de ensino, tais como: propiciar um meio para aprendizagem, planejar a aula, ministrar o conteúdo, oferecer feedback aos alunos, dentre outros. Cuidar do aluno em

⁶¹ Legenda: ### - segmento incompreensível

determinados sentidos não é de responsabilidade do professor, haja vista que esse aluno, antes de tudo, é um indivíduo que participa de outros grupos sociais, que interage em outras comunidades linguísticas, que possui seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, motor, dentre outros, únicos. As atribuições voltadas para essa área não são concernentes ao trabalho do professor. É necessário que haja uma equipe de profissionais de vários campos do conhecimento (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais) que, atuando no seu *métier*, possa contribuir para o processo de aprendizagem do aluno.

Essa conduta do curso é questionada por Stella: “então como é que eu vou trabalhar com esse aluno, que já demonstrou que ele não gosta disso, não gosta daquilo?”. Novamente a modalização pragmática é analisada. Ela sabe da obrigação de ter que trabalhar com qualquer perfil de aluno, porém aqueles que apresentam vontades mais explícitas e insistem em suas intenções, são identificados como casos difíceis de lidar. Ela mesmo diz: “eu não posso repreender o aluno quanto a isso. Eu tenho que ir devagar”. Pode-se postular que sua compreensão acerca das variáveis que transitam pelo seu contexto de trabalho permite que (re)significações da sua prática sejam realizadas, a fim de que essas novas interpretações se coadunem com o objetivo da escola.

Estabelecida essa relação com o objetivo institucional, Stella corrobora a visão mercadológica do curso de idiomas: “mas trabalhar...com um produto, com um nome de uma franquia, é **bem** mais complicado, entendeu? Porque você tá ali, vendendo um nome que... E o teu nome também. Então é bem mais complicado”. Desse trecho, selecionamos algumas palavras que desenharam esse contexto: produto, franquia, complicado, vendendo e nome (nome da instituição e do profissional). Quando trabalhamos para uma empresa, nossa imagem passa a estar vinculada a ela, a tal ponto que é comum os alunos se referirem ao professor falando: “encontrei com o professor do Curso Dimensions na rua ontem”. Não somos o João, a Helena, a Ivani... Somos o João do Curso A, a Helena do Curso B e a Ivani do Curso C. Destarte, a identidade do professor se associa à identidade da instituição na qual trabalha.

Analisando a relação entre universidade e mercado de trabalho, acreditamos que ela tenha sido identificada nas representações das duas professoras. Assim, prosseguiremos com as considerações sobre os saberes desse conteúdo temático.



Palavras intermediárias sobre o CT4:

Como havia sido dito anteriormente na análise desse CT na entrevista pré-tarefa, a relação econômica que rege os cursos de idiomas influencia diretamente o agir do professor.

Ele precisa conceituar o aluno em uma perspectiva mercadológica, onde as prescrições se encontram em uma proximidade maior e, conseqüentemente, o fazer e o como fazer estão pautados nas necessidades dos alunos, inclusive sob a forma de uma personalização (*personal-teacher?*).

Tomando a voz da professora Isabela o papel assumido pela experiência na contratação de professores também se torna ponto relevante para análise desse CT.

Tendo em vista os aspectos observados nas representações, identificamos os seguintes saberes docentes:

- a) Saberes pessoais: Isabela, ao falar que infelizmente a experiência conta muito na contratação indica uma interpretação subjetiva e uma possível situação que deveria ter vivenciado (cf. segmento 46).
- b) Saberes provenientes da sua formação escolar anterior: Isabela revela o momento em que começou a estudar Inglês, anteriormente a sua graduação (cf. segmento 47).
- c) Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério: Isabela e Stella demonstram representações sobre esses saberes concluindo que a realidade em sala de aula exige mais a observação da prática de outros professores do que a teoria (cf. segmento 47), bem como uma imposição de tarefas que não fazem parte do trabalho docente (cf. segmento 48).
- d) Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente: Isabela (cf. segmentos 46 e 47) e Stella (cf. segmentos 45 e 48) fizeram uso da voz da instituição e do mercado de trabalho para demonstrarem a importância da experiência no ambiente de ensino na ampliação do conhecimento do professor acerca da sua atividade e dos outros personagens que fazem parte do sistema educacional.

Em vista de todo o percurso de análise realizado e a fim de ilustrar como as representações das professoras Isabela e Stella e do professor David revelam os saberes docentes na perspectiva dos mundos representados, o quadro 5⁶² a seguir mostra uma síntese de alguns trechos selecionados nas entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa. Foram selecionados quatro segmentos representativos de cada CT que dialogam com os mundos representados, as

⁶² Apresentaremos após essa discussão (quadro 5), um outro quadro (6) referente à relação entre os índices de pessoa e as representações dos professores.

modalizações e os saberes docentes. Nesse sentido, as representações, por apresentarem sempre um caráter dialético e situacional, não delimitam uma fronteira clara entre o que é de exclusividade de determinado mundo representado. Diante disso, optamos por uma classificação mais permeável entre os saberes e os mundos, haja vista que o individual se encontra no social e vice-versa. Uma vez que, de acordo com Vygotsky (2000, p.25), “através dos outros constituímos-nos”.

Representações de Isabela, Stella e David	Conteúdo Temático	Mundos de Habermas	Modalização	Saberes docentes
Entrevista pré-tarefa				
S: “A gente <u>tem que seguir</u> um método que é padrão.” (cf. segmento 4)	CT1	Social	Deontica	• Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente
D: “Procurar aquilo que <u>eu acho que</u> é mais difícil pra eu explicar.” (cf. segmento 15)	CT2	Sociosubjetivo	Pragmática	• Saberes pessoais do professor • Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente
I: “[...] o livro mudou algumas coisas no que a gente tinha antes. <u>Tá mais, tá mais denso, tá mais pesado</u> .” (cf. segmento 18)	CT3	Subjetivo	Apreciativa	• Saberes provenientes da formação profissional para o magistério • Saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho • Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente
D: “É eu sei que sou <u>um pouco defasado</u> .” (cf. segmento 33)	CT4	Subjetivo	Apreciativa	• Saberes pessoais • Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente
Entrevista pós-tarefa				
S: “A aula foi <u>muito boa</u> , tá?” (cf. segmento 35)	CT1	Subjetivo	Apreciativa	• Saberes pessoais • Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente
I: “[...] <u>eu vou ter que fazer</u> milagre pra poder fazer eles entenderem” (cf. segmento 39)	CT2	Sociosubjetivo	Pragmática	• Saberes pessoais • Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente

I: “Só que aí vem o mito do curso de idioma <u>não poder usar</u> o português em sala de aula, né?” (cf. segmento 43)	CT3	Social	Deontica	• Saberes pessoais • Saberes provenientes da formação para o magistério • Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente
S: “[...] ele não é <u>só</u> aluno. Ele é cliente”. (cf. segmento 45)	CT4	Objetivo	Lógica	• Saberes provenientes de sua própria experiência no trabalho docente

Quadro 5: A relação entre os mundos representados e os saberes docentes nas representações dos professores-colaboradores.

A partir dessa trajetória de análise, podemos concluir que as modalizações pragmáticas e deonticas são mais representativas no trabalho dos nossos três professores de Inglês, provavelmente pelo grau prescritivo dos métodos, da inter-relação com os alunos e da relação capitalista envolvida na prestação do serviço. Essas modalizações que se constituem no mundo sociossubjetivo exigem uma confluência e um entendimento sobre o que o professor tem, deve e pode seguir.

Constatamos ao longo das representações construídas nas entrevistas que a autonomia era cerceada em vários momentos pela prescrição metodológica (cf. segmento 40, por exemplo) e pela natureza mercadológica dos cursos (cf. segmento 45). Enquanto que Isabela se sentia mais livre para planejar as suas aulas, Stella e David precisavam limitar suas práticas pedagógicas para não atravessarem frequentemente a barreira da metodologia. O próprio fato de o planejamento das aulas de Isabela ser realizado em parceria denota como essa barreira metodológica pode ser mais permeável em determinados contextos. Compartilhar planejamentos revela (re)leituras diversas das atividades que são adaptáveis aos perfis das turmas, possibilitando discussões no coletivo de trabalho tanto no momento da reflexão durante a atividade de planejamento quanto na reflexão na/sobre a ação.

Relacionando ainda a autonomia como o trabalho dos três professores, identificamos traços de individualidade nos textos/discursos analisados. Ao perceber que há espaços apropriados para múltiplas linguagens o professor “foge do seu planejamento” e faz mágica (como Isabela, no segmento 39) para fazer com que seus alunos aproveitem o momento para aprendizagem. É uma percepção individual e singular, característica do mundo subjetivo que nos constitui.

Percepções individuais que revelaram uma visão coletiva crítica sobre a formação docente. Segundo esses professores, os cursos de Licenciatura em Letras estão defasados em relação às necessidades do mercado de trabalho, acentuando ainda mais a concepção dicotômica entre teoria e prática.

Textualmente foi apresentada pela professora Isabela a sua realidade de aluna de graduação que ansiava por novidades nas aulas da academia e que só as teve em um curso formação continuada (curso CELTA, no caso), valorizado por ela em detrimento da formação inicial. Isso nos indica que há problemas nos projetos político-pedagógicos das universidades e que o diálogo entre mercado de trabalho e universidade se resume a uma estrada de mão única.

Seguindo essa mesma linha, para o professor David a formação inicial é tão desvalorizada ao ponto de que ela não deve ser tomada como condição obrigatória para ser professor. Novamente a formação continuada, na figura dos treinamentos específicos para os professores de cada curso, é mais valorizada.

Dos três professores, apenas Stella revela ter se apropriado de conhecimentos teóricos da graduação em suas aulas no início da sua vida profissional. Porém, o mercado dos cursos de idiomas restringiu a sua prática pedagógica em uma adequação metodológica.

Nessa adequação, os diferentes sujeitos do sistema de ensino possuem responsabilidades identificadas pelos índices de pessoa presentes nos textos e representados no quadro a seguir:

TRECHO	FALA DO PROFESSOR/PROFESSORA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO VERBAL: se refere à(o)...
ÍNDICE DE PESSOA: A GENTE		
1	S: <u>A gente</u> tem que preparar a aula de acordo com o método, que é baseado em conversação, em tradução. (cf. segmento 1)	Prescrição proveniente do método de ensino do Curso Space a gente = Stella + professores do Curso Space
2	I: <u>A gente</u> segue o livro. (cf. segmento 2)	Prescrição proveniente do material didático do Curso Interaction a gente = Isabela + professores do Curso Interaction
3	D: E <u>a gente</u> sempre, sempre foi incentivado, ao longo da vida para usar muita criatividade. (cf. segmento 5)	Saberes pessoais a gente = ele próprio ou os professores em geral

4	I: <u>A gente</u> segue o livro, mas como outras atividades pra incrementar o speaking que é mais a abordagem. (cf. segmento 18)	Coletivo de trabalho no planejamento a gente = Isabela, Peter e Alice
ÍNDICE DE PESSOA: EU		
5	D: <u>Eu</u> sempre dou uma lida antes. <u>Eu</u> leio antes. É o que <u>eu</u> tenho que dar [...] Procurar aquilo que <u>eu</u> acho que é mais difícil pra <u>eu</u> explicar (cf. segmento 15)	Planejamento de aula Agir anterior à situação de aula
6	D: Por exemplo: se <u>eu</u> vejo que uma palavra é complicada de se, para explicar, <u>eu</u> dou uma gabaritada. <u>Eu</u> vou ao dicionário. (cf. segmento 20)	Uso de ferramentas
7	S: <u>Eu</u> coloquei os alunos pra falarem um pouquinho de inglês. (cf. segmento 41)	Trabalho realizado
8	I: [...] muita coisa (de) que <u>eu</u> faço em sala de aula <u>eu</u> peguei de experiência dos outros professores. (cf. segmento 47)	Papel do coletivo de trabalho no compartilhamento das experiências
ÍNDICE DE PESSOA: VOCÊ		
9	S: Alguma coisa na aula que... não dá pra <u>você</u> seguir o método ali. Então, nessa questão, quando foge, <u>você</u> tem que trazer alguma coisa. (cf. segmento 4)	(re) normatização do método Você = interlocutor; pesquisadora
10	I: [...] se <u>você</u> ⁽¹⁾ contrata um professor com pouco experiência e entregar várias turmas pra ele, <u>você</u> ⁽²⁾ está se responsabilizando [...] a gente vai ter um acompanhamento pesado em cima de <u>você</u> ⁽³⁾ (cf. segmento 46)	Contratação de professor sem experiência Você ⁽¹⁾ e ⁽²⁾ = interlocutor que pode assumir o papel de um coordenador pedagógico Você ⁽³⁾ = professor inexperiente
11	D: <u>Você</u> tem que tá preparado é... ao longo da tua vida, a tua experiência de vida que faz com que <u>você</u> ... (cf. segmento 12)	Saberes experienciais você = interlocutor; professor em geral
12	I: <u>Você</u> tem que ter cuidado com o que você diz, a forma como <u>você</u> vai repreender o aluno, na questão de corrigir o aluno, ajudar na pronúncia. E <u>você</u> tem que saber exatamente. (cf. segmento 45)	O papel do outro na interação você = interlocutor; pesquisadora; professores em geral

Quadro 6: Os índices de pessoa nas representações dos professores-colaboradores.

Nos trechos selecionados, há a alternância de três sujeitos, definidos linguisticamente e que manifestam a implicação ou não-implicação do(s) agente(s) produtor(es) que têm a sua

origem no social e que realizam/seguem as mesmas prescrições: a gente, você e eu. Em todos eles inferimos que há a participação do outro na constituição do nosso professor-participante, mesmo quando o pronome pessoal de primeira pessoa do singular eu é utilizado (trechos 5 ao 8).

Após a análise dos dados gerados nas entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa seguimos para as considerações finais sobre as representações dos saberes docentes de Isabela, Stella e David à luz do interacionismo sociodiscursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação das representações dos saberes docentes dos três professores de inglês que atuam em cursos livres de idiomas, e que foram evidenciadas ao longo da nossa pesquisa, está associada à história de vida pessoal, profissional e acadêmica desses profissionais. Assim, tais representações descrevem as crenças, os valores, as identidades, os motivos e as intenções dos nossos colaboradores e são influenciadas pelo meio social do qual fazem parte. Suas experiências individuais, por exemplo, são reveladoras de como a prática se constitui por meio de vivências em várias instituições: no núcleo familiar, na escola, na universidade ou em outros cursos de idiomas.

Sendo assim, as escolhas teóricas e metodológicas que fizemos até aqui nos levaram a responder a nossa questão de pesquisa - Quais os saberes docentes considerados relevantes para os professores de inglês em cursos livres de idiomas - e dar conta dos objetivos traçados para esta pesquisa, quais sejam:

- Identificar quais saberes são explicitados nas reconfigurações do trabalho de um grupo de professores;
- Verificar como tais saberes influenciam nas (re)configurações das prescrições realizadas nas metodologias desses cursos de idiomas pelos professores-colaboradores e
- Descrever como esses saberes atravessam as situações de trabalho, a partir das textualizações desses professores de Inglês.

Fundamentamo-nos no mosaico epistemológico do ISD, cuja tese central, como vimos no capítulo 1, é construída em torno do pensamento de que a ação humana, mediada pela linguagem, resulta da apropriação histórica de pré-construídos. Além disso, articulamos alguns pressupostos interacionistas sociodiscursivos às reflexões tardifianas sobre saberes docentes (cf. subseção 2.2). Desse modo, os dados gerados nas seis entrevistas corroboram Tardif ao evidenciarem uma responsabilidade dos professores sobre o que anunciam, comprometendo-se e envolvendo-se com os comentários acerca da sua formação acadêmica e profissional, do papel das prescrições e das suas (re)normatizações, da sua reflexão na/sobre a prática, do uso de ferramentas de várias naturezas e sobretudo, ao dizerem que quando planejam a aula o seu primeiro pensamento recai sobre o aluno.

Nessa confluência de saberes, por um lado concebemos que Isabela e Stella transitam constantemente entre dois polos significativos: o polo da vida acadêmica – em especial a UFPB

- e o polo da vida profissional. Esse trânsito entre lugares distintos, porém complementares, permitiu-nos identificar traços de conduta provenientes dos conhecimentos adquiridos em sala de aula como alunas de graduação, tais como: as estratégias de leitura e mecanismos de textualização (cf segmentos 2 e 29), a utilização de conhecimentos das aulas de Fonética e Literatura (cf. segmento 28) e as experiências provenientes do coletivo de trabalho, indicadas pelos índices de pessoa “a gente” (cf. segmentos 1, 2, 11, 21, 22, 23, 42 e 46) , verificadas, sobretudo, nas representações da professora Isabela. Diante disso, podemos inferir que as (re)configurações propostas pelas professoras indicam um diálogo entre a teoria e a prática (cf. p. segmentos 2, 6, 18 e 37, por exemplo).

Por outro lado, as representações do professor David sobre sua experiência de trabalho desvelam o agir docente desse profissional que pauta sua prática nas vivências pessoais e profissionais, possivelmente por não ter tido uma formação inicial. Para o professor, os saberes provenientes dos contextos de atuação são mais relevantes do que aqueles provenientes da formação acadêmica (cf. segmentos 30 e 31). Compreender as necessidades do aluno e adaptar a sua prática para criar um meio de aprendizagem são, segundo David, atitudes que estão relacionadas não à formação acadêmica, mas ao conhecimento de mundo do professor.

As (re)significações do agir docente propostas pelos três professores se fundamentam também nas prescrições existentes na relação entre cliente/instituição/professor. As prescrições provenientes dos alunos (cf. segmentos 10, 11 e 41), dos cursos (cf. segmentos 2, 3) e as suas próprias (cf. segmentos 13 e 26) levam esses três profissionais a uma (re)normatização, inclusive metodológica (cf. segmentos 10, 23 e 39). Stella, por exemplo, ratifica essa ideia de que os saberes necessários à constituição do professor estão relacionados à natureza prescritiva da instituição na qual trabalha ao afirmar: “a gente tem cliente” (cf. segmento 34).

Concluimos, portanto, que o professor precisa ir além dos saberes relacionados essencialmente à prática docente: conhecer o entorno do seu trabalho e o funcionamento das leis que regem o mercado no qual todas as instituições estão inseridas fazem parte de saberes relevantes para esse profissional. Desse modo, se faz imperativo também entender quais são as tarefas pertinentes à sua profissão e valorizá-las, refletindo sobre o que é imposto pelos cursos de idiomas. Compreender o aluno como cliente é uma necessidade - em várias realidades educacionais - que permeia o nosso trabalho, prescrevendo e gerenciando o nosso fazer. Gerenciamento que podemos constatar com a presença recorrente das modalizações deônticas e pragmáticas indicativas de que o agir docente nesse contexto está alicerçado nos mundos social e subjetivo, expondo o papel exercido pela sociedade (os alunos e seus responsáveis, por exemplo), pelos cursos e por si mesmo. Posto isto, a mobilização dos saberes docentes é

justificada pelo lugar social que o indivíduo ocupa em determinado espaço de tempo, influenciado pelas suas narrativas pessoais e pelas necessidades, intenções e motivos que direcionam a sua prática docente.

Acreditamos que os professores de inglês no contexto dos cursos de idiomas são sujeitos de uma Linguística Aplicada indisciplinar e mestiça (cf. p.21 e 22) que procuram ter suas vozes ouvidas, principalmente nos meios acadêmicos. Compreender que as escolas de idiomas são palcos, geralmente, para as primeiras experiências em sala de aula de alunos da formação inicial é importante para valorizar o como fazer que, por muitas vezes, não é abordado nas aulas dos cursos de Licenciatura. Os contextos dos três cursos de idiomas, como constatamos em nossa pesquisa, influenciam as concepções sobre o trabalho de Isabela, Stella e David. Os conceitos de língua, a abordagem metodológica, os instrumentos de avaliação, dentre outros aspectos, são determinados pelo entorno que, por sua vez, determina como as atividades desses professores são compreendidas, realizadas e, por conseguinte, analisadas.

Para tanto, julgamos relevante retomar as noções de trabalho prescrito e trabalho realizado (cf. p. 45, 83 e 90) para asseverarmos como os saberes docentes atravessam as situações de trabalho (cf. terceiro objetivo da pesquisa). Constatamos na nossa investigação que é no nível do trabalho realizado pelo professor que o diálogo entre teoria e prática é estabelecido; que as prescrições são (re)normatizadas; que as aulas são (re)significadas, e que as interações com os alunos são (trans)formadas (cf. p.86, 87, 92, 126, 127, 133 e 138). Além disso, identificamos que, sobretudo os saberes provenientes da experiência no trabalho, os saberes provenientes da formação para o magistério e os saberes pessoais perpassam o agir dos nossos três professores.

Diante dessas reflexões, defendemos a posição de que todos os contextos de ensino devem ser valorizados. Porém, a obrigatoriedade da formação inicial enriquece o nosso fazer e a nossa compreensão acerca da atividade docente. A atualização dos projetos pedagógicos dos cursos universitários, a formação inicial/continuada, a conscientização das escolas de idiomas acerca da profissionalização das atividades do professor e o próprio posicionamento do docente são condições fundamentais para a valorização do seu trabalho e dos seus saberes. Por isso, acreditamos em espaços formativos que se complementam.

Ao finalizar este trabalho, julgamos premente ressaltar que consideramos que valorizar o professor seja reconhecer a importância dos diferentes saberes como um estímulo ao seu desenvolvimento como indivíduo, na medida em que o professor, ao imprimir uma singularidade ao seu agir, socializa-o no seu gênero profissional. Dessa forma, pesquisas que revelem as representações desses sujeitos são caminhos a serem percorridos por aqueles que

anseiam compreender como o professor é um trabalhador multifacetado, que se adéqua a diferentes situações, adaptando, igualmente, suas ações a diferentes contextos, conforme nos lembra Isabela: *O que a gente faz é adaptar para nossa turma. Porque cada turma tem uma necessidade.*

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editora, 3ª edição, 2009.

ALTER-LAEL. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/grupos/alter.php>. Acessado em 21/12/2014.

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

ANSCOMBE, Elizabeth. **Intention**. Londres: Basil Blackwell, 1957.

AURÉLIO. Dicionário online. <http://www.dicionariodoaurelio.com/Simbiose.html>. Acesso em 20/07/2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Éditions Gallimard, 1978.

_____. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Éditions Gallimard, 1984.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In José Carlos P. de Almeida Filho (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.157-178.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p.79-98.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

BOUQUET, Simon e ENGLER, Rudolf (Orgs.). **Escrito de linguística geral**. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2004.

BRASIL. CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 08/04/2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 08/04/2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 08/04/2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Langage et représentations: une approche interactionniste sociale**. Psychosope, 6, 16-18. Tradução de Cecília Almeida, 1998.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal em situation de travail. In.: BRONCKART, Jean-Paul; GROUPR LAF (eds.), **Agir et discours em situation de travail**. Genève: FAPSE, UNIGE. (Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 103).

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2012 [1999].

_____. **Evolutions récentes de la conception et du statut des gneres textuels dans la perspective de l'ISD**. Palestra no Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), setembro de 2013.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 7ª edição, 2011.

CARBONNEAU, Michel e HÉTU, Jean-Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In.: PAQUAY, Léopold (et al.). **Formando professores profissionais: quais as estratégias? quais competências?**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p.67-84.

CARTER, Kathy. Teacher's knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W.R. **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, p.291-310.

CELANI, Antonieta Alba. Concepções de linguagem de professores de Inglês e suas práticas em sala de aula. In.: CELANI, Antonieta Alba (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2010, p. 129-140.

CELTA: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-qualifications/celta> Acesso em 14/04/2014.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In.: PAQUAY, Léopold (et al.). **Formando professores profissionais: quais as estratégias? quais competências?**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p.85-103.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição, 2007 [1999, 2006].

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

_____; FAITA, Daniel et al. Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n.146, 2001, p.17-25.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Dicionário online de português. Disponível em <http://www.dicio.com.br/exatamente/>. Acesso em 20/07/2014.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FAITA, Daniel. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FGV. Edital do concurso para professor da prefeitura do município de João Pessoa. Disponível em: http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/edital_peb-jp_14-01-15.pdf. Acesso em 08/04/2014.

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

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris: Éditions Gallimard, 1969.

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

FREIRE, Maximina M. e LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREUDENBERGER, Francieli Martiny. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade 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. 125-150.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GELIT. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6476743463961327>. Acessado em 21/12/2014.

GELIT. Disponível em: <https://sites.google.com/site/gelitufpb/home>. Acessado em 21/12/2014.

GONÇALVES, Maria A. Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 66, 1999, pp.125-140.

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

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

_____. **Fundamentação teórico-linguística da sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2010.

IFPB. Edital concurso público. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/ingresso/concursos-publicos/Professor-TecnicoAdministrativo/concurso-para-professor-efetivo-edital-334-2013/paginas/editais> Acesso em 08/04/2014.

KARNAL, Adriana Riess. **O uso do e-board no ensino de inglês como L2/FL**. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivro>, Ano: 2013 – Volume: 6 – Número: 2 Acesso em 13/07/2014.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: SP, Parábola, 2013, p. 39 a 58.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 7ª edição, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. The problem of activity in psychology. In.: WERTSCH, J.V., **The concept of activity in soviet psychology**. New York, Sharpe, 1979, pp. 37-71.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander N. e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria de Pena Villalobos, São Paulo: Ícone, 2012, p. 59-84.

LOUSADA, Eliane Gouvêa et al. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.237-256.

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

MACHADO, Anna Rachel (Org.). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O**

interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MACHADO, Anna Rachel, ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel, BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construída *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In.: MACHADO, Anna Rachel, ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

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

MARCUSCHI, Luiz David. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro primeiro: o processo de produção do capital. Volume I, São Paulo: DIFEL, 1984.

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

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In.: MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** Editora Universitária/UFPB, 2012, p.151-170.

_____ e PEREZ, Mariana. **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

_____ e REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** Editora Universitária/UFPB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: SP, Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes e ROCA, Maria del Pilar (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2011. p.11 a 24.

_____. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas**. Fórum Lingüístico, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2010v7n1p30/17100>. Acesso em 18/07/2014.

NELSON, Cynthia D., A teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 215-232.

NEVES, Maralice Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In.: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Orgs.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 69 a 80.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba**. João Pessoa: SEEC, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

_____; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT). Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, 2011. Disponível em: <https://sites.google.com/site/gelituufpb/>. Acesso em 04/07/2014.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008 [2002].

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

POPPER, Karl Raimund. **La connaissance objective**. Paris: Aubier, 1972 [1991].

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editora, 2003. p. 77-80.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. 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. 101-124.

RICOUER, Paul. **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II**. Paris: Seuil, 1986.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 1ª edição, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de Saussure. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: SP, Editora Cultrix, 2012 [1970].

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 81-104.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VON WRIGHT, Georg Henrik. **Explanation and understanding**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.

VÓVIO, Cláudia Lemos e DE GRANDE, Paula Bacarat. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In.: Cláudia Lemos; SITO, Luanda e DE GRANDE, Paula Bacarat (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.51-70.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Manuscrito de 1929**. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007 [1984].

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008 [1987].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigations philosophiques**. Paris: Éditions Gallimard, 1961.

_____. **Remarques philosophiques**. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DADOS DO PROFESSOR

Professor (nome fictício):

Idade: Tempo de profissão:

Curso de idiomas onde trabalhou:

Quanto tempo está no atual curso de idiomas?

Atua em quais estágios? () básico () intermediário () avançado

Possui Licenciatura em Inglês? () sim () não

Ano de conclusão: Instituição:

Cursou disciplinas de estágio docente na graduação? () sim () não

Possui outra graduação? () sim () não Qual?

Ano de conclusão: Instituição:

Possui pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)? () sim () não

Caso afirmativo, qual?

Trabalha em outra(s) instituição(ões) de ensino atualmente? () sim () não

Caso afirmativo, qual (is)? () ensino público () ensino particular () outro(s) curso(s) de idioma

Já atuou em escolas públicas? () sim () não

Já atuou em escolas particulares? () sim () não

Já atuou em outros cursos de idiomas? () sim () não

Qual o **saber** mais importante no seu trabalho nesse curso livre de idiomas?

() acadêmico () curricular () experiencial () do coletivo de trabalho

() outros Quais?

Possui algum certificado de proficiência internacional? () sim () não

Qual (is)?

O que você considera ser o mais importante no trabalho docente?

.....

Qual o papel da metodologia no seu trabalho?

Você considera que os conhecimentos mais utilizados por você, professor, em suas aulas vêm de onde?

APÊNDICE B

ENTREVISTA PRÉ-TAREFA

TEMA: Planejamento da aula

- 1) Como você planejou a sua aula de hoje? Quando você a planejou?
- 2) Houve alguma diferença do planejamento dessa aula para as aulas anteriores dessa turma? Como ou que tipo de diferenças?
- 3) Quais aspectos você considera importantes no planejamento da sua aula? Para essa aula especificamente, no que você mais se focou?
- 4) Sempre planeja a aula sozinho(a)? Conversa com algum colega de trabalho quando precisa de ajuda?

TEMA: Instrumentos utilizados

- 1) Você utiliza materiais para preparar a sua aula? O que você considera quando prepara material? Você reutiliza seu próprio material ou utiliza o de outros colegas?
- 2) O que considera quando prepara o material?

ENTREVISTA PÓS-TAREFA

TEMA: Auto-avaliação

- 1) Como foi a sua aula hoje?
- 2) Em algum momento da aula você precisou utilizar material extra que não estava programado? Como foi feito?
- 3) Precisou deixar o planejamento prévio de lado ou o seguiu totalmente?
- 4) Você conversou com algum professor sobre essa aula?
- 5) Algo que incomodou ou que não funcionou como o planejado?

TEMA: Trabalho docente

O que você considera como objeto do seu trabalho?

TEMA: Formação Acadêmica

- 1) Como sua formação acadêmica tem ajudado na sua prática docente?

- 2) Que tipo de formação acadêmica você julga necessária para desenvolver um bom trabalho em sala de aula no contexto em que atua?
- 3) A sua formação acadêmica está presente no seu trabalho? De que forma?
- 4) O que você considera mais importante para ser um professor de idiomas?
- 5) Você acha que há habilidades específicas que o professor de inglês de curso livre de idiomas deva ter que o professor de ensino básico não precisa?
- 6) O que é mais importante para você: teoria ou prática?