

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TAIANE MALABARBA

O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CURSO LIVRE:
NA TESSITURA DAS PRESCRIÇÕES

SÃO LEOPOLDO

2010

Taiane Malabarba

O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CURSO LIVRE:
NA TESSITURA DAS PRESCRIÇÕES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos
Guimarães.

São Leopoldo
2010

M236t Malabarba, Taiane.
O trabalho do professor de Inglês em curso livre: na
tessitura das prescrições / Taiane Malabarba. – 2010.
136 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2010.

“Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos
Guimarães.”

1. Professores de língua – Formação. 2. Linguagem e
línguas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 407

CDU 81'243

Taiane Malabarba

O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CURSO LIVRE:
NA TESSITURA DAS PRESCRIÇÕES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Dissertação aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães - UNISINOS

Professora Dra. Marília dos Santos Lima - UNISINOS

Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão - UEL

*To all English teachers,
in the hope of saying something to/about/for us.*

AGRADECIMENTOS

Esta, que deveria ser a tarefa mais fácil considerando todo o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, revela-se bastante complexa. Complexa por serem tantas as pessoas que contribuíram e marcaram esta caminhada infinita, que teve início muito antes do Mestrado. Agradeço então a todos que, de sua maneira, possibilitaram que eu me tornasse pesquisadora e que minha vida percorresse as trilhas da vida acadêmica, principalmente...

à CAPES, pela bolsa concedida durante esses dois anos.

à UNISINOS e ao PPGLA, que me incentivaram a seguir a vida acadêmica.

à professora Ana Maria de Mattos Guimarães, que, sendo também um pouco mãe e psicóloga, me auxiliou e incentivou desde a graduação. Pela paciência e respeito perante as minhas limitações e pela empolgação contagiante.

às professoras Marília Lima e Marlene Teixeira, cujas discussões antes, durante e depois da banca de qualificação me fizeram delinear mais precisamente o rumo desta pesquisa.

à professora Marlene, incentivadora da descoberta de minha identidade enquanto pesquisadora.

à professora Ana Cristina Ostermann, cuja cientificidade apaixonante me contagiou desde o primeiro dia de aula e cuja influência me tornou mais crítica e me fez prestar atenção aos gêneros feminino e masculino.

à professora Rove Chishman, pelas ricas aulas sobre teorias linguísticas.

à professora Cátia Fronza, pelos ensinamentos, carinho, apoio e confiança.

à professora Beatriz Fontana, exemplo de alegria e sabedoria, pelo espaço concedido para a realização do estágio, pelas longas discussões reflexivas, pelo carinho e pela confiança.

ao professor Élvio Funck, que, além de mestre, soube ser conselheiro e amigo pessoal.

à Márcia Spadari, minha professora das séries iniciais, grande incentivadora de talentos.

ao Wladimir Pécora, amigo e professor, pela confiança e incentivo.

ao Jocelei e à Luciane, pela confiança.

aos colegas da UNISINOS, da Graduação e do Mestrado, cuja influência, com certeza, deixou marcas nesta pesquisa.

ao Anderson, pelos momentos de discussão sobre as teorias e pelo trabalho de revisão final.

à amiga Carla, pelas palavras de apoio e incentivo sempre tão dóceis.

à amiga Joseane, pelo carinho, apoio e suporte infindáveis.

à amiga e colega Rafaela, pelo apoio intelectual e emocional nos momentos difíceis.

ao amigo Guilherme, que inspirou, animou e controlou desejos de virada de foco.

ao amigo Tiago, sempre companheiro e paciente.

à minha irmã, Jaiana, pela presença, apoio e ajuda com as transcrições.

aos meus pais, cujos sonhos foram, muitas vezes, abandonados para que eu realizasse os meus. Pela compreensão, incentivo e amor essenciais.

a todos os meus queridos alunos e ex-alunos, com quem interagi e me questionei sobre o trabalho de sala de aula.

“Os poetas sempre souberam da rebeldia da palavra, de sua “resistência” em colocar-se sob o domínio daquele que a utiliza: ela diz mais ou diz menos, diz outra coisa; ela não cessa de produzir sentidos através do tempo, sentidos esses nunca acabados, jamais detidos. Se, de um lado, não se pode realizar uma fala “satisfatória”, de outro lado, a palavra “justa” insiste em se dizer e é para encontrá-la que seguimos falando”.

Marlene Teixeira

RESUMO

Tendo por base um curso livre de línguas estrangeiras que opera sob o sistema de franquias, este estudo tem o objetivo de caracterizar o trabalho prescrito aos professores dessa instituição, principalmente no que se refere ao chamado “treinamento”.

Os alicerces teóricos para a realização desta pesquisa encontram-se, fundamentalmente, nos estudos desenvolvidos dentro do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), postulado por Bronckart (1999, 2006, 2008, 2009) e colegas. Eleger o ISD como base teórico-metodológica se deu pela vontade de abordar o trabalho prescrito aos professores a partir do viés do ensino enquanto trabalho, ou seja, pela necessidade de ir além das pesquisas sobre a sala de aula desenvolvidas no campo da didática das línguas. É no quadro do ISD também que encontramos a coerência metodológica para o tratamento dos dados. Os dados gerados também fizeram emergir a necessidade de lançarmos nosso olhar para os aportes vindos da área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, buscando compreender o *métier* pesquisado.

A geração dos dados foi realizada dentro do contexto da rede de escolas do curso livre, do qual foram identificadas as fontes prescritivas. Identificado o chamado treinamento como a principal delas, buscamos conhecê-lo através de entrevista com o diretor pedagógico, responsável por “treinar” os professores.

A análise dos dados foi realizada com base nos resultados obtidos por Bronckart e amplamente discutidos e ampliados por integrantes do grupo do ISD (BRONCKART, 2008; BRONCKART e MACHADO, 2004; ABREU-TARDELLI, 2006; GUIMARÃES, 2007). Elementos linguísticos emergentes dos dados apoiaram nossa análise, que, além de conhecer o treinamento, procurou perceber de que forma essas prescrições são veiculadas e o papel atribuído aos professores no contexto investigado.

Os resultados reiteram a complexidade do trabalho docente. Revelam ainda a posição do diretor pedagógico em relação às prescrições formuladas por ele mesmo e permitem verificar como ele representa o agir docente. Tais elementos deixam pistas das implicações dessa tessitura prescritiva no trabalho real dos docentes do curso em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Agir docente; Professor de língua estrangeira; Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho prescrito.

ABSTRACT

Based on a free course of foreign languages which is part of a franchising system study aims at characterizing the work which is assigned to the teachers of this course, mainly concerned to the “teacher training”.

The theoretical bases for this investigation are found, principally, in the studies developed in the framework of the Socio-discursive Interactionism (ISD) as presented by Bronckart (1999, 2006, 2008). The choice of the Socio-discursive Interactionism as the theoretical-methodological framework was made due to the wish of studying the work which is assigned to the teachers taking into account that teaching is also a job. By this we mean the necessity of going beyond the researches about teaching which are developed in the area of language didactics. It is in the ISD framework also that we find the coherence to deal with the data. From this data, however, the necessity of looking at another framework emerged. These are the studies accomplished in the field of teaching and learning a foreign language, which we sought in order to understand the *métier*.

The data was conceived within the context of free course of foreign languages, in which the origins of the assigned work were found. Once the “teacher training” was identified as the principal of them, we sought to understand it through the interview with the pedagogic director, responsible for “training” the teachers.

The analysis of the data was done based on the results obtained by Bronckart and widely discussed and expanded by members of ISD group (BRONCKART, 2008; BRONCKART e MACHADO, 2004; ABREU-TARDELLI, 2006; GUIMARÃES, 2007). Linguistic elements found in the data supported our analysis, which, beyond characterizing the teacher training, tried to realize the way this assigned work is conveyed and the role given to the teachers in the context investigated.

The results reaffirm the complexity of the educational work. They also reveal the position of the pedagogic director concerning the work which he himself assigns to the teachers and turn visible the way the director represents the teaching acting. Such elements indicate the implications of this assigned texture in the real work of the teachers of the course investigated.

KEY WORDS: Assigned work; Teaching acting; Foreign language teacher; Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O agir e os participantes do agir.....	31
Figura 2: Textos para a análise docente (BRONCKART, 2006, p. 216).....	45
Figura 3: Fontes do trabalho prescrito na instituição.....	67
Figura 4: Ciclo de determinantes externos do trabalho docente segundo o entrevistado.....	102

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Modalizações presentes nos segmentos da entrevista.....	97
Tabela 1: Os tipos de discurso (adaptado de BRONCKART, 1999, p. 157).....	34
Tabela 2: Linhas de pesquisa voltadas para o aspecto interacional da linguagem.....	49
Tabela 3: Elementos constitutivos do agir.....	64
Tabela 4: Perguntas da entrevista semiestruturada.....	70/71
Tabela 5: Segmentos de orientação e tratamento temático na entrevista com o diretor pedagógico.....	72/76
Tabela 6: Escala polifônica de responsabilidade enunciativa.....	99
Tabela 7: Elementos constitutivos do agir atribuído aos professores pelo diretor pedagógico.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER – Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

ASL – Aquisição de Segunda Língua

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LAF – Langage, Action et Formation

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PASSO I: INTRODUÇÃO - Visualizemos o caminho.....	16
1 COMO TUDO COMEÇOU.....	17
2 CONHECENDO O TERRENO: CONTEXTO GERAL DA INVESTIGAÇÃO.....	19
2.1 O Destino: delineamento do trabalho e objetivos.....	19
2.2 O Caminho: como a dissertação está organizada.....	22
PASSO II: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - Os sapatos que nos permitem andar	24
1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – APANHADO DE CONCEPÇÕES E TRABALHOS ATUAIS	25
1.1 A Base do ISD.....	25
1.2 O Agir Humano em Textos: por que e como analisar o trabalho.....	29
1.3 A Arquitetura Textual.....	32
1.3.1 <i>Os tipos de discurso</i>	33
1.3.2 <i>As vozes e modalizações</i>	36
2 O TRABALHO DO PROFESSOR: DELINEANDO O <i>MÉTIER</i>	39
2.1 Ser professor: que trabalho é esse?.....	39
2.2 As dimensões do trabalho do professor.....	43
2.3 Os Estudos na Área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: concepções que permeiam o <i>métier</i>	48
PASSO III: METODOLOGIA DE TRABALHO - Onde e como andamos.....	54
1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	55
1.1 Entre a Franquia e a Unidade Escolar.....	56
1.2 Os Participantes.....	58
1.2.1 <i>O diretor pedagógico</i>	57
1.2.2 <i>A pesquisadora</i>	57
2 OS DADOS: PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE.....	59
2.1 Geração dos Dados.....	59
2.2 Procedimentos de Análise da Entrevista.....	62

2.2.1 <i>Análise do conteúdo temático</i>	62
2.2.2 <i>Outros aspectos da arquitetura textual: os tipos de discurso, as vozes e modalizações</i>	63
2.2.3 <i>Elementos constitutivos do agir do professor</i>	64
PASSO IV: RESULTADOS - E as brumas do caminho começam a ser dissipadas	65
1 A TESSITURA DO TRABALHO: NO ÂMBITO DAS PRESCRIÇÕES.....	66
1.1 Conhecendo as Prescrições.....	66
1.2 A Entrevista com o Diretor: dinâmica geral e orientação temática.....	70
1.3 O Conteúdo Temático da Entrevista: o treinamento.....	78
1.3.1 <i>Concepções que Perpassam o Treinamento: interagir ou comunicar?</i>	79
2 ELEMENTOS QUE PODEM LEVAR ALÉM: OS TIPOS DE DISCURSO, AS VOZES E MODALIZAÇÕES.....	90
3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO AGIR: O PAPEL DO PROFESSOR.....	101
PASSO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS - O caminho percorrido e os outros que ainda estão por vir	105
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE B – Legenda dos Símbolos Adaptados do Projeto <i>Childes</i>	123
APÊNDICE C – Transcrição Integral da Entrevista	124
ANEXO A – Orientações Advindas da Direção da Unidade Pesquisada	130
ANEXO B – Os <i>Slides</i> do Treinamento	134
ANEXO C – A Pesquisa de Satisfação	136

PASSO I
INTRODUÇÃO

Visualizemos o caminho

1 COMO TUDO COMEÇOU

Esta parte busca apresentar, em linhas gerais, a história desta pesquisa, o que implica também no relato de como cheguei até aqui. Partindo do pressuposto de que o ser humano constitui-se enquanto sujeito ao fazer parte de um contexto social e de que também os textos estão inseridos em um determinado espaço histórico e temporal, acredito que esta introdução seja relevante no sentido de elucidar o lugar de onde eu falo.

O desejo de estudar o trabalho docente surgiu a partir de minha própria experiência como professora de língua estrangeira (doravante LE), da minha formação em Letras – Português/Inglês, de minha atuação como bolsista de iniciação científica e, também, pela convicção de que ainda há muito a ser feito. Como professora, iniciei minha carreira em 2001 em um curso livre de língua estrangeira – onde havia realizado meus próprios estudos em língua inglesa e espanhola anos antes – ministrando aulas de Inglês que, inicialmente, eram conciliadas com o trabalho em uma metalúrgica e com as disciplinas da faculdade de Letras. Neste curso livre de línguas, em que permaneci até o ano de 2006, tive alunos das mais variadas faixas etárias e de diferentes níveis de proficiência, dos quais sinto saudades até hoje. Foi ali que, pondo em prática o que aprendia no curso de graduação e nos treinamentos internos, tornei-me professora.

Sendo bolsista de iniciação científica, integrei o projeto “Diversidade social e identidade do Português Brasileiro nas interações de sala de aula de Língua Portuguesa”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. Um dos recortes deste projeto maior foi a análise do trabalho de duas professoras, cuja coleta de dados foi, em parte, realizada por mim. Foi participando desta e de outras duas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS que comecei a ter noções mais ampliadas do fazer científico na área das Ciências Humanas, mais especificamente em Linguística Aplicada.

Com o trabalho de conclusão do curso de Letras, dediquei-me à elaboração e aplicação de uma sequência didática para o ensino de língua estrangeira em uma escola estadual do Rio Grande do Sul (MALABARBA, 2006). Para a realização daquele estudo, passei a me inteirar dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, linha teórica com a qual eu já

havia estado em contato através dos estudos realizados no grupo de pesquisa da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.

Aliando estas experiências, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em março de 2008 com um projeto cujo tema central estava definido desde o início: investigar a atividade docente em curso livre de línguas estrangeiras. Assim, este trabalho de pesquisa configura-se como uma tentativa de ligar, de certa forma, as duas instituições de ensino da qual faço parte: o curso livre e a universidade, buscando um diálogo pertinente que possa elucidar aspectos do contexto de ensino de idiomas e que mostre a função social das pesquisas acadêmicas.

2 CONHECENDO O TERRENO: CONTEXTO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, buscaremos situar o leitor quanto ao contexto de nossa investigação, visando deixá-lo a par também do objetivo geral e dos objetivos específicos. Em seguida, apresentaremos a forma como esta dissertação está organizada.

2.1 O Destino: delineamento do trabalho e objetivos

Este estudo tem como objetivo mais amplo investigar o trabalho prescrito em um curso livre de línguas estrangeiras, tendo como instrumento principal o discurso de um dos responsáveis pelas prescrições na rede de ensino em questão, seu diretor pedagógico.

A modalidade de ensino denominada de curso livre de língua estrangeira ou centro de idiomas ganhou força com a ascensão da língua inglesa ao *status* de língua franca, ou seja, “usada internacionalmente como meio de comunicação principalmente entre falantes não-nativos” (GIMENEZ et. al., 2006, p.251). Segundo o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o curso livre pode ser definido como “modalidade de educação não-formal de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho. Não há exigência de escolaridade anterior”¹. Os centros de idiomas, embora não estejam diretamente ligados ao mercado de trabalho, nem a uma profissão específica, também se encaixam nesta modalidade de ensino e são considerados “livres” no sentido de que não há necessidade de outro tipo de educação formal e de que não há regulamentos sobre a oferta de cursos nem sobre a sua organização.

Neste contexto, identificado como educacional, mas que também possui um caráter empresarial evidenciado por fatores como concorrência, propaganda e lucro, situa-se esta pesquisa, que visa a analisar o trabalho prescrito aos professores que atuam em um dado curso

¹ O curso livre passou a integrar a Educação Profissional, como Educação Profissional de Nível Básico a partir de 1997. Deliberação CEE 14/97 (Indicação CEE 14/97). Lei nº 9.394/96, decreto 5.154/04. Fonte: Site da Central de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação:

<http://faq.edunet.sp.gov.br/faq.asp?pesq=1&intCodassun=1013&intClass=33&intAgrup=33> acessado em 13/11/09.

livre.

No caso do curso livre investigado, as prescrições não advêm de textos oficiais, mas sim, principalmente, do que é chamado na instituição de *teacher training* ou treinamento de professores. No contexto analisado, esta prática refere-se a encontros semestrais (normalmente, de três a cinco dias, com duração média de seis horas por dia) entre os professores das escolas franqueadas de um determinado estado do país e o diretor pedagógico da rede. A princípio, o treinamento tem como objetivo capacitar os professores a dar aula de acordo com a metodologia adotada pela escola, que determina as técnicas de sala de aula bem como a utilização do material didático.

Além do desejo de estudar o contexto do curso livre advir da minha própria inserção neste meio, outra justificativa para a escolha deste tema recai sobre o reduzido número de estudos voltados para o professor de idiomas em curso livre. Devido à opacidade do fazer docente, à dificuldade de até mesmo falar sobre ele, desde o final da década de 90, diversas pesquisas vêm sendo realizadas no sentido de apreender particularidades do agir docente ao entendê-lo como trabalho (CLÖT e FAÏTA, 2000; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES, 2006; LOUSADA, 2006; CRISTÓVÃO, 2008). Entretanto, pouquíssimos são os estudos que abordam o trabalho do professor de curso livre de língua estrangeira², o que pode ser atribuído a dois fatores principais. O primeiro deles diz respeito à aparente distância entre a academia e os referidos centros de ensino, muitas vezes menosprezados em termos de educação. Tal fato nos inquieta por sabermos que uma grande parte dos profissionais formados nas universidades brasileiras atua neste contexto e que muitas universidades exigem dos alunos iniciantes no curso de Letras um conhecimento prévio bastante considerável do idioma alvo de estudo. Ou seja, o próprio curso de graduação em Letras com habilitação em um segundo idioma, na maioria das universidades, parece gerar uma demanda para o curso livre, que deve preparar o aluno que quer se tornar professor de inglês.

Já o segundo fator refere-se à cautela dos centros de idiomas em relação à metodologia utilizada tanto nas aulas quanto no treinamento de seus professores, conhecimento que parece gerar insegurança e/ou medo de ser revelado à concorrência.

² Existem diversos estudos voltados para o curso livre com outros enfoques, como a análise do discurso publicitário dos centros de idiomas ou as representações de professores sobre a qualidade de ensino do curso livre versus a da escola regular. Gimenez et.al. (2006) fazem uma bibliografia anotada sobre estudos realizados a partir de 2001 que abordam tais questões.

Buscamos, então, apreender elementos relativos à atividade docente no que tange às prescrições advindas da rede de franquias da escola pesquisada. Esta busca por compreender o que é prescrito aos professores pretende revelar as peculiaridades da atividade, no sentido de contribuir com os estudos que vêm sendo feitos em núcleos de pesquisa situados principalmente no Brasil, na Suíça e na França e de auxiliar a compreensão do trabalho docente. Isto é, buscamos compreender melhor a atividade docente em curso livre, a partir de um trabalho que busca a abertura dessa “caixa preta” das prescrições, ou, mais especificamente, do treinamento de professores.

Os pressupostos teóricos principais, guilões deste estudo, encontram-se dentro do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que toma a linguagem como base para o estudo do agir humano e, especialmente, para a compreensão do agir docente enquanto trabalho. Esta abordagem teórica acredita que somente a análise de textos no e sobre o trabalho educacional possibilita a compreensão desse *métier*, uma vez que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir pela simples observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas sim, e somente, por meio da interpretação destes textos (MACHADO, 2009).

A geração dos dados para o estudo foi realizada tendo como foco uma rede de cursos livres de línguas estrangeiras oriunda do estado de São Paulo. Na busca por conhecer as prescrições dentro deste contexto, tomamos como base uma escola situada no interior do Rio Grande do Sul. Verificamos, então, a ausência de documentos oficiais prescritivos do agir docente e a importância dada ao chamado treinamento. Sendo assim, optamos por usar como principal instrumento para esse estudo uma entrevista com o diretor pedagógico da franquia, responsável pelo treinamento dos professores³.

Dentro do objetivo geral explicitado, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar sob que forma as prescrições na instituição são veiculadas.
- b) Analisar a entrevista realizada com o diretor pedagógico da franquia, responsável pelo treinamento dos professores, buscando perceber que

³ Também foram filmadas e transcritas 8 horas-aula de uma das professoras da instituição, que, devido à proporção tomada pela análise da dimensão do trabalho prescrito, acabaram não sendo analisadas neste estudo.

prescrições podem ser apreendidas a partir das representações que ele faz acerca do trabalho docente, bem como verificar outros elementos relevantes para a compreensão do trabalho prescrito no curso livre pesquisado.

Pretendemos assim contribuir para a compreensão da atividade docente na instituição pesquisada e para pesquisas voltadas para o trabalho docente, de forma que “a tomada de consciência gerada na análise da própria atividade possa contribuir para um desenvolvimento positivo, ou efetivo, dos adultos envolvidos” (BRONCKART, 2008a, p. 150).

2.2 O Caminho: como a dissertação está organizada

A presente dissertação está dividida em cinco partes, que optamos por chamar de *Passos*, fazendo uma alusão à noção de que a construção do conhecimento é uma caminhada infinita, formada de passos que compõem um produto final momentâneo, mas nunca definitivo. Ressaltamos que a opção por este termo tal qual o empregamos não possui relação com a ideia injuntiva de instrução, tal qual acontece em receitas culinárias, por exemplo.

Os passos rumo aos nossos objetivos serão, além desta Introdução (**PASSO I**) os seguintes:

PASSO II – *Pressupostos teóricos: os sapatos que nos permitem andar*

No primeiro capítulo desta parte, apresentamos a linha teórica principal deste estudo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a perspectiva de análise de textos. Já no segundo capítulo, discutimos os saberes relacionados ao trabalho, mais especificamente ao trabalho docente, trazendo também algumas concepções dos estudos do Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira para a compreensão do contexto deste estudo.

PASSO III – *Metodologia de Trabalho: onde e como andamos*

O primeiro capítulo é destinado a apresentação do contexto do estudo, falando da instituição e dos participantes. No segundo capítulo, estão os objetivos específicos, os procedimentos de geração dos dados e as categorias de análise.

PASSO IV – *Resultados: e as brumas do caminho começam a ser dissipadas*

Como as demais, esta parte também é composta por dois capítulos. No primeiro, focamos na análise do conteúdo temático, tratando das prescrições e concepções a elas subjacentes. O segundo capítulo trata de outros elementos linguísticos que permitem uma análise mais profunda do objeto de estudo.

PASSO V – *Considerações Finais: o caminho percorrido e os outros que ainda estão por vir*

Nesta última parte, trazemos uma reflexão com base nos resultados obtidos com a pesquisa. Procuramos estabelecer relações entre as concepções teóricas discutidas e a pesquisa realizada que nos permitam avançar no conhecimento do trabalho prescrito investigado, de forma a poder fornecer um retorno deste estudo para a escola pesquisada bem como sugerir alguns caminhos para trabalhos posteriores.

PASSO II
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os sapatos que nos permitem andar

1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – APANHADO DE CONCEPÇÕES E TRABALHOS ATUAIS

O objetivo desta parte é apresentar as bases teóricas gerais que guiam este estudo. Sendo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nossa linha teórico-metodológica principal, explicitaremos, neste capítulo, os pressupostos teóricos que impulsionaram o desenvolvimento do quadro de estudos tal qual ele se constitui atualmente. Também apresentaremos alguns trabalhos desenvolvidos na área e trataremos de conceitos-chave dentro do quadro interacionista no que tange ao agir docente. Finalmente, abordaremos o modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) para a análise de textos.

1.1 A Base do ISD

O ISD constitui-se como uma corrente de estudos cuja epistemologia está voltada para as questões do humano e que tem a linguagem como elemento central. Tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal teórico, esta corrente de estudos pode ser brevemente definida como uma variante e um prolongamento do movimento do interacionismo social proposto, sobretudo, por Vygotsky (BRONCKART, 2006, p. 9).

Inicialmente considerado como uma proposta de articulação das Ciências Humanas/Sociais dentro de uma “ciência do espírito e da socioistória”, inspirada no projeto de Dilthey (1883/1992), o interacionismo social defendia que o tratamento da problemática da construção do pensamento consciente deveria ser feito paralelamente ao tratamento da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, considerando os processos de socialização e os processos de individualização como complementares do desenvolvimento humano e não opostos (BRONCKART, 2008a, p. 8).

No primeiro capítulo de sua obra, *A formação social da mente* (1930/1984), Vygotsky apresenta as questões guiadoras de seu estudo, que nos permitem visualizar claramente os objetivos das pesquisas vygotskyanas e sua influência nos mais diversos ramos de estudos das ciências humanas:

- (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?
- (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade?
- (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VYGOTSKY, 1930/1984, p. 21)

Vygotsky apresenta tais perguntas afirmando que estas não teriam sido tratadas adequadamente até então. Dentro de sua temática central – a preocupação com o social – é fundamental notar que, embora esteja tratando do desenvolvimento da fala, mais especificamente da criança, na obra referida, o autor já menciona o trabalho – um dos temas centrais deste estudo – entendido por ele como principal forma de interação entre o homem e o meio.

Quanto à aprendizagem, o interacionismo social atribui um papel central às relações sociais vivenciadas por indivíduos, que se constroem através dessas relações. Assim, a linguagem em uso nas interações dos membros de um grupo social é considerada a principal ferramenta para o conhecimento (DOLZ, 2009, p. 166), diferentemente do que postulavam os cognitivistas e os construtivistas piagetianos. Além desta relação entre linguagem e aprendizagem, três princípios gerais advindos da abordagem vygotskyana são aceitos pelo ISD. O primeiro deles diz respeito ao problema da construção do pensamento consciente humano, que deve ser tratado de forma paralela ao da construção do mundo. De forma geral, pressupõe-se que “os processos de socialização e os processos de individualização” são vertentes do mesmo desenvolvimento humano e, portanto, jamais podem ser separados (BRONCKART, 2006, p. 9).

O segundo princípio, oriundo de Aristóteles e Marx, diz respeito ao próprio objeto das Ciências Humanas, que, ao invés de centrar-se apenas em questões no nível do pensamento, da reflexão, deve, simultaneamente “considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção no campo escolar)” (op.cit.).

Já o terceiro princípio trata da rejeição ao modo como as ciências foram divididas em múltiplas disciplinas e subdisciplinas. De acordo com Bronckart (2006, p. 10), essa divisão é “decorrente de uma adesão à epistemologia positivista de Comte” e deve ser contestada, uma vez que os problemas de uma ciência do humano envolvem “relações de interdependência” quanto aos aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, etc; e “processos evolutivos e históricos” (ibidem). Isso quer dizer que o projeto em desenvolvimento – o ISD não quer ser visto como

uma teoria acabada – não aceita a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais, e, portanto, não quer ser visto como uma corrente linguística, psicológica ou sociológica. O ISD busca estabelecer-se como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), que toma o problema da linguagem como absolutamente central para a compreensão de toda e qualquer ação humana.

Bronckart (2005) apóia-se no famoso *slogan* de Vygotsky para explicar o projeto do ISD: *filosofia e prática*. A saber, prática no sentido de que o objeto dessa ciência unificada deve ser constituído por problemas concretos da vida humana: problemas de trabalho, de formação, de patologia social, etc. Uma ciência do humano só pode ser legítima se ela for uma ciência de intervenção, ou seja, se puder dar conta de analisar e transformar as situações de atividade humana, medindo constantemente a validade de seus propósitos em relação à eficácia dos efeitos de sua operacionalização no mundo. Filosofia, por sua vez, significa que o trabalho de intervenção deve ser sustentado por um trabalho orientado epistemologicamente, objeto de constante reflexão e reformulação de seus modelos internos (op.cit.).

Além da influência do interacionismo social de Vygotsky (1930/1984; 2005), as ideias centrais do ISD formaram-se a partir da tradição monista de Spinoza (1964); da sociologia de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986), das reflexões sobre linguagem de Saussure e de inúmeros postulados de Voloschinov/Bakhtin. Assim, é a partir de Habermas (1987) que Bronckart amplia a noção de agir comunicativo, isto é, a ideia de que a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por interações verbais. Para dar conta da diversidade dessas interações sociais e sua relação com as produções languageiras, Bronckart (1999) desenvolve a noção de gênero de texto, a partir do conceito de gêneros de discurso, presente no círculo de Bakhtin, precursor da análise da linguagem além dela mesma, ou seja, em relação ao outro e ao meio. A influência da obra de Voloschinov/Bakhtin na constituição da base epistemológica do ISD é fortemente marcada por este estatuto conferido à linguagem: ela é vista como elemento construído socialmente, sempre constituído pelo discurso de outrem, numa repetição infinita do que já foi dito e que antecipa o que ainda será dito, num processo dialógico.

Em relação ao discurso, o ISD entende que as práticas languageiras situadas através dos chamados textos-discursos são os principais instrumentos do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), seja em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade dos indivíduos. Isso justifica o que Bronckart (2005)

chama de *logocentrismo relativo*, ou seja, o discurso é (co)construído através das ações de linguagem que se dão nas relações sociais de seu meio. Tal concepção de discurso foi desenvolvida a partir dos estudos de Michael Foucault.

Devido a sua origem heterogênea e por não se tratar de uma teoria acabada e, sim, de um projeto de desenvolvimento de uma teoria, de uma ciência do humano, os trabalhos desenvolvidos na linha do ISD suportam o diálogo com outras teorias, que são consideradas compatíveis com os estudos interacionistas-sociodiscursivos, uma vez que lidam com questões de compreensão do humano enquanto sujeito de um meio social. Entre elas, podemos citar a ergonomia, cujo objeto de estudo é a atividade de trabalho em duas dimensões: as condições de trabalho e de que forma a atividade afeta o trabalhador (LOUSADA, 2006). Dentro do quadro da ergonomia, a Clínica da Atividade (FAÏTA, 2001, CLOT, 2006) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2004) destacam-se como linhas teóricas que frequentemente dialogam com o ISD. Ambas visam, respectivamente, desenvolver uma observação da atividade através da mudança dos observadores desta atividade e apreender o que é mobilizado ou não pelo sujeito, dentro das inúmeras escolhas possíveis, para a realização de seu trabalho.

Detendo-nos no quadro do ISD, são cinco as principais direções da pesquisa empírica que vem sendo desenvolvida nos últimos anos: os modelos da ação linguageira e da arquitetura textual; as pesquisas que tratam da aquisição das capacidades textuais/discursivas; os trabalhos voltados para as didáticas das línguas; as pesquisas sobre o desenvolvimento epistêmico e as pesquisas sobre o desenvolvimento praxeológico (BRONCKART, 2005). Nossa pesquisa – e a maioria das pesquisas conduzidas atualmente na linha do ISD – se enquadra justamente neste último quadro de investigação, que visa compreender de um lado as ações, e, de outro, os atores responsáveis por estas ações.

No Brasil, existem inúmeras pesquisas sendo desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos e analíticos do ISD. Todas compartilham e ampliam os pressupostos epistemológicos iniciados em Genebra, na Suíça, onde o grupo de Bronckart fundou o ISD. Entre os grupos de pesquisa que se alinham ao ISD, podemos citar o grupo *ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações)*, da PUC/SP, coordenado pela professora Anna Raquel Machado; o grupo *Linguagem e Educação*, da UEL/Londrina, coordenado pela professora Vera Lúcia Lopes Cristóvão; e o grupo *Desenvolvimento da Linguagem e Construção da Escrita*, da UNISINOS, coordenado pelas professoras Ana Maria

de Mattos Guimarães e Dinorá Fraga. O presente trabalho justifica-se também no sentido de compreender o contexto de atuação docente e as prescrições que regem esse trabalho e, conseqüentemente, ampliar os estudos e fortalecer as bases do ISD no Brasil.

1.2 O Agir Humano em Textos: por que e como analisar o trabalho

O ressurgimento da obra de Vygotsky ocorreu dentro de um movimento interacionista social que combateu correntes como o positivismo de Comte – a partir de Bruner (1991) e de Wertsch (1985). Esse mesmo movimento passou a considerar o agir como unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2008, p. 9) e, ao mesmo tempo, a partir do último quarto do século XX, os estudos voltados para o mundo do trabalho, uma forma de agir, também começaram a ser expandidos (BRONCKART, 2009).

O grupo LAF (*Langage, Action et Formation*), de Genebra, inscreveu-se nesta evolução teórica ocorrida como consequência de novas demandas sociais e reuniu pesquisadores de áreas disciplinares diversas com o objetivo de investigar quatro problemáticas: 1) relativa à análise epistemológica e metodológica do agir; 2) relativa à análise do agir “formatado” em gêneros de texto sobre o trabalho; 3) relativa à análise linguística dos elementos que expressam as diferentes dimensões do agir; 4) relativa ao desenvolvimento de dispositivos e processos de formação a partir dos resultados das pesquisas (BRONCKART, 2008a, p. 11).

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo LAF, trouxeram a necessidade de conceitualização de alguns termos, como *agir*, *ação* e *atividade*. Para um leigo, os termos agir, ação e atividade podem ser vistos como equivalentes. Entretanto, no quadro do ISD esses termos referem-se a diferentes concepções, cujas especificidades são extremamente relevantes para a interpretação das ações humanas. Sem a pretensão de resolver a problemática terminológica que envolve tais termos, mas considerando a necessidade de uma nomenclatura de certa forma estável que possibilite o andamento das pesquisas, Bronckart (2008a, p. 120) trata de tais conceitos.

Assim, o termo *agir* é apresentado como todo e qualquer modo de intervenção de um ou mais seres humanos no mundo, ou seja o “dado” das pesquisas antes de qualquer análise (Bronckart, 2008a, p. 120). É a partir da análise do agir que podemos compreender a ação humana no mundo, nas relações sociais, como o trabalho. Para Bronckart, o trabalho pode ser considerado uma forma de agir, em determinados contextos econômicos, formada por tarefas (op.cit.).

A interpretação do agir é referida por dois outros termos: atividade e ação. Ambos possuem um estatuto teórico ou interpretativo dentro da linha do ISD e são considerados leituras do agir. O termo *atividade*, dentro do ISD, remete ao coletivo⁴. É no plano da atividade que podemos identificar os motivos e intenções que são mobilizados pelo coletivo, uma vez que se trata de um formato social organizador e regulador das interações entre indivíduo e meio. Já a leitura do agir que leva em conta os motivos e intenções mobilizados pelo indivíduo, no nível do particular, caracteriza a chamada *ação* (BRONCKART, 2008a). Assim, para a identificação do agir, é preciso que prestemos atenção para os elementos constitutivos do agir, que podem ser classificados em três planos (plano motivacional, plano intencional e plano dos recursos para o agir) que englobam elementos da ordem do coletivo e do individual.

Quanto ao plano motivacional, Bronckart (op. cit) apresenta duas distinções pertinentes para a análise e compreensão do trabalho: os *determinantes externos* e os *motivos*. Os determinantes externos são da ordem do coletivo, sendo de caráter material ou representativo. Já os motivos são considerados “as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008a, p. 121). No plano da intencionalidade, o autor distingue as *finalidades* e as *intenções*, tomando como finalidades o que vem do coletivo e é socialmente validado; enquanto que as intenções são consideradas “fins do agir, interiorizados por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008a, p. 121). Já no plano dos recursos para o agir, são apontados os instrumentos e as capacidades. A noção de instrumento engloba ferramentas materiais e os tipos de agir que se encontram disponíveis no ambiente social enquanto que capacidades remetem aos “recursos mentais ou comportamentais que são atribuídos a uma pessoa” (op.cit.). Isto significa que as ferramentas são da ordem do social, enquanto as capacidades da ordem do singular.

⁴ Diferente da acepção adotada pela ergonomia francesa, que trata a atividade como o que os trabalhadores sentem, pensam e fazem (BRONCKART, 2008, p. 121).

Os termos agir, atividade e ação também pressupõem diferenças na interpretação dos participantes da interação relacionados a cada um deles. Para melhor entender essas diferenças, traçamos o esquema a seguir:

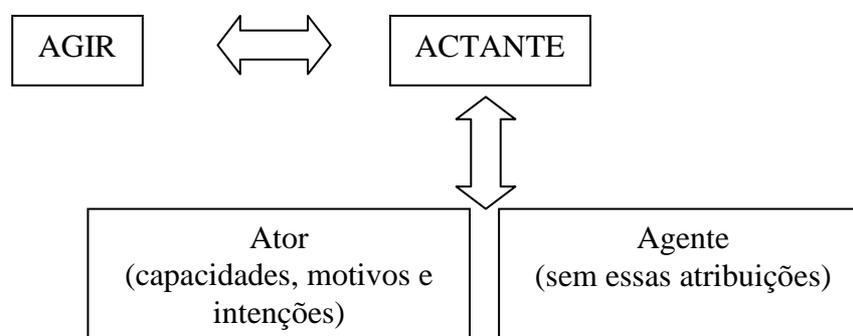


Figura 1: O agir e os participantes do agir

O esquema mostra que o agir está diretamente ligado ao actante. Isto é, o termo actante refere-se a qualquer pessoa implicada nesse agir, sem que sejam feitas quaisquer interpretações. Esse actante, por sua vez, pode ser representado como ator ou agente. O termo ator é empregado quando, na interpretação de um texto, o actante aparece como fonte de um processo em que lhe são atribuídos capacidades, motivos e intenções. Já o termo agente, refere-se ao actante que não recebe essas atribuições (BRONCKART e MACHADO, 2004, p.156).

Em relação ao trabalho docente, estudos como o de Drey (2008), que investigou as concepções que duas docentes apresentavam em relação ao seu próprio trabalho, mostram diferenças entre actantes que atuam no mesmo segmento, na mesma escola e que, no entanto, diferem quanto à posição adotada em relação a seu agir. No estudo citado, uma das professoras se constitui como atora enquanto que a outra se constitui apenas como agente de seu agir.

No caso de nosso estudo, na busca por compreender as prescrições, norteadoras do agir docente no curso pesquisado, emergiu dos dados o questionamento sobre o estatuto conferido aos professores. Ou seja, seria o professor visto como ator ou como um simples agente? Para tal, optamos por analisar os elementos constitutivos do agir presentes na entrevista e, conseqüentemente, foi necessário definir que aportes teóricos poderiam nos auxiliar a “enxergar” os elementos reveladores dessa questão presentes nos dados. Para tal

fim, consideramos pertinente nos apoiar nos estudos de Bronckart (1997, 1999), que propõe um modelo de arquitetura textual para análise de textos, que são entendidos como

(...) os correspondentes empíricos das atividades linguageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural (...) *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção (...). (BRONCKART, 2008a, p.113).

1.3 A Arquitetura Textual

Nossa análise do trabalho prescrito baseia-se nos pressupostos de Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008), que entende que o agir humano pode ser apreendido através dos textos-discursos que perpassam as inúmeras esferas da vida social. Seguindo a perspectiva bronckartiana de que toda interação é um texto, uma possibilidade de análise dos textos que prefiguram o trabalho está no que Bronckart (1999) denomina arquitetura textual. O autor propõe uma possibilidade de análise através de uma arquitetura textual, pois vê o texto como um folhado de três camadas. Cada uma delas – a infraestrutura geral, os mecanismos de conexão e os mecanismos enunciativos – possui funções específicas para a organização textual.

A *infraestrutura geral do texto* é considerada pelo autor (op.cit) como o nível mais profundo do texto. É esta a primeira camada, que trata do plano geral do texto. Evidencia-se ali o seu conteúdo temático; o tipo de discurso principal; as articulações entre os tipos de discurso presentes no texto e a sequência característica de cada gênero.

A segunda camada comporta os *mecanismos de textualização*, que irão estabelecer a coerência temática através da criação de séries isotópicas. Tais mecanismos, tendo em vista o destinatário, explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto. Podem ser divididos em três. São eles: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

Os mecanismos de **conexão** caracterizam-se pelas articulações da progressão temática, que se dão por meio dos organizadores textuais. Tais organizadores “podem ser aplicados ao

plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 1999, p. 122). Os de **coesão nominal** são responsáveis por introduzirem temas e personagens ao texto e por realizarem retomadas ou substituições ao longo do texto. Tais mecanismos se realizam por meio de **anáforas** (pronomes e sintagmas nominais). Os de **coesão verbal**, por sua vez, são referentes aos tempos verbais, aos advérbios e aos organizadores textuais que têm valor temporal. Eles dão conta da organização temporal e ou hierárquica dos processos e dependem, mais do que os processos anteriores, dos tipos de discurso que aparecem.

Na terceira camada, estão os *mecanismos enunciativos* ou *mecanismos de responsabilização enunciativa*, que mantêm a coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, explicitam os posicionamentos do que está sendo enunciado no texto: as vozes presentes, que podem ser do autor empírico, vozes sociais ou de personagens; e as modalizações, vistas como lógicas (valor de verdade dos enunciados), deônticas (valor social dos enunciados), apreciativas (julgamento subjetivo) e pragmáticas (julgamento sobre a responsabilidade dos personagens).

Exploraremos a seguir elementos pertencentes a duas camadas textuais: a da infraestrutura geral do texto (o conteúdo temático e os tipos de discurso) e a dos mecanismos de responsabilização enunciativa (as vozes e modalizações) por os termos escolhido para a análise que efetuaremos neste estudo.

1.3.1 Os tipos de discurso

Considerados como o segundo modo de organização do texto, dentro da infraestrutura geral, os tipos de discurso são definidos por Bronckart como “segmentos de texto – pertencente a um determinado gênero – que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008a, p. 89).

Os mundos discursivos podem ser entendidos como “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de produção de um actante e as coordenadas dos

mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008a, p. 91). As operações que organizam a construção desses mundos são oriundas de uma decisão binária: 1) as coordenadas que organizam o conteúdo temático distanciam-se das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR); ou 2) ao contrário, essas coordenadas não se distanciam das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do EXPOR). Quanto ao actante e sua situação, ele pode ser um actante implicado à situação de produção ou um actante autônomo em relação à situação de produção.

O cruzamento das decisões de narrar ou expor e de ser um agente implicado ou autônomo à situação de produção produz quatro mundos discursivos distintos: mundo do EXPOR implicado; mundo do EXPOR autônomo; mundo do NARRAR implicado; e mundo do NARRAR autônomo. Para descrever essas operações, são tomadas as unidades linguísticas que os semiotizam, que nos permitem reconhecer tais mundos, identificados por quatro tipos de discursos, chamados de *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*, respectivamente (BRONCKART, 1999, p. 165)⁵. O quadro a seguir permite visualizar melhor os quatro tipos de discurso:

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	Expor	Narrar
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	Relato interativo
Não-implicação/ autonomia em relação ao ato de produção	Discurso teórico	Narração

Tabela 1: Os tipos de discurso (adaptado de BRONCKART, 1999, p. 157).

O discurso interativo é marcado pela presença de formas verbais e pronomes que demonstram a implicação de um ou mais participantes da interação, como você/tu (interlocutor) e eu (agente produtor). Além disso, tempos verbais como presente, futuro

⁵ Embora exista a distinção entre tipos de discurso, Bronckart (1999, 2008) explica que os quatro tipos podem se combinar ou se interpenetrar em modalidades complexas, podendo haver a presença de mais de um tipo de discurso em um mesmo gênero, em uma mesma situação interacional. Assim, prevê a existência de um tipo de discurso interativo-teórico-misto.

perifrástico e imperativo e dêiticos (do tipo *aqui, ontem, essas*) situam as ações verbalizadas relacionadas temporalmente ao momento de produção, como ilustra o exemplo a seguir:

*A minha professora, você sabe, sempre faz assim, como hoje, primeiro ela me entrega o texto e depois ela discute comigo e com os outros alunos os sentidos do texto.*⁶

A ausência de marcas que remetam aos participantes da produção e a presença do presente genérico caracterizam o discurso teórico. Segundo Abreu-Tardelli (2006), a presença de um “você” genérico, que não remete aos protagonistas da interação em curso, mas sim aos pólos gerais da interação é outra característica deste tipo de discurso, como mostra o exemplo a seguir.

*Não adianta muito ficar preparando conteúdos, você tem de confiar no seu taco. Isso gera uma expectativa mais tensa. Além do que, para o ensino presencial, habitualmente, vc sai de casa.*⁷

O relato interativo, tipo de discurso do mundo do narrar, implica os participantes da interação, mas situa os fatos narrados distantes temporalmente do momento de produção. As marcas mais comuns observadas neste tipo de discurso são a desinência verbal de primeira pessoa e os pronomes pessoais de primeira pessoa bem como os tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito, como observamos no exemplo abaixo.

PRO: eu achei super legal! E na prática mandei eles faze(rem). Eles não, não fizeram como eu imaginei que eles iam faze(r). Acho que ali eles acharam que (es)tava meio repetitiva a coisa.

RAF: ahã, eles não curtiram.

PRO: então ali que eu pensei que a produção final não seria boa. Que eles estariam cansado. No roteiro ali teve uns que na hora eu achei que eles adorariam faze(r) aquilo, né.

RAF: ahã, escrevessem um pouco sobre+/-.

*PRO: mas uns quantos (es)tavam fazendo, retornaram e disseram (...)*⁸

A narração é um tipo de discurso marcado pela ausência de qualquer elemento linguístico que implique os participantes da interação e pela presença de unidades linguísticas de referência textual que localizam o acontecimento verbalizado em um momento temporal disjunto do momento da interação, tal qual exemplifica o trecho abaixo.

⁶ Exemplo extraído de Bueno (2007, p. 63)

⁷ Exemplo extraído de Abreu-Tardelli (2006, p. 57).

⁸ Exemplo extraído de Drey (2008, p. 106).

*O acontecimento de Avatar II não trouxe nada de novo; em todo caso, nada de melhor. Além das virtudes desses rudes ancestrais, esse rei tinha alcançado uma forte devoção, que esperava espalhar entre um povo ignorante, ainda imperfeitamente iluminado pela verdadeira fé. Campanários se elevaram, assim como os impostos. As pessoas curvaram um pouco mais a espinha.*⁹

1.3.2 As vozes e modalizações

Fazendo parte da terceira camada da arquitetura textual, os chamados mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e modalização são responsáveis por organizar e explicitar as diferentes vozes presentes no texto. As vozes e as modalizações empregadas nos permitem verificar comentários ou avaliações em torno dos elementos do conteúdo temático no sentido de orientar o destinatário na interpretação deste conteúdo. São elas também as responsáveis por evidenciar o posicionamento assumido pelo enunciador ou por outras instâncias dentro do texto (BRONCKART, 2006).

Para a identificação das vozes, é necessário observar o discurso predominante no texto através da voz “de uma instância geral de gestão do texto, o textualizador” (BUENO, 2007, p. 65). Trata-se da instância a quem o autor-empírico de um texto confia a responsabilidade do que está sendo dito e, também, a partir da qual, todas as vozes do texto serão distribuídas: *voz de autor, vozes de personagens, vozes sociais* (BRONCKART, 1999, p. 327). A voz de autor-empírico diz respeito à voz do próprio autor do texto, já as vozes de personagens e de instâncias sociais – consideradas vozes secundárias – dizem respeito, respectivamente, a entidades humanizadas que aparecem como agentes enunciativos dentro do texto e a personagens ou instituições sociais que não aparecem como agentes enunciativos dentro do texto. Abaixo, trago alguns exemplos da ocorrência de vozes nos textos:

a) Exemplo de voz do autor:

Mas chegou o momento de te revelar – ó meu leitor [...] – que não vimos a Bangkok, Sua Majestade Bérurier e eu, para elucidar esse tipo de quebra-cabeça chinês.

(F. Dard, *A prendre ou à lécher*, p. 26)

⁹ Exemplo extraído de Bronckart (1999, p. 163).

b) Exemplo de voz de personagens:

Descemos. Enquanto os monges se dirigiam para o coro, meu mestre decidiu que o Senhor nos perdoaria se não assistíssemos ao ofício divino...

(U. Eco, Le nom de la rose, p. 112)

c) Exemplo de voz social:

Nossos condutores de estórias estão longe de concordar sobre o lugar onde se deu o acontecimento de que vamos falar...

(L. de la Salle, Le serpenta u diamant, p. 163)¹⁰

Segundo Bronckart (1999, p. 330), a partir de qualquer voz enunciativa, podemos apreender os comentários e avaliações a respeito do conteúdo temático. Tais manifestações são traduzidas através de processos de modalização. O autor (op.cit.) considera quatro tipos de modalizações: *as modalizações lógicas, as modalizações deônticas, as modalizações apreciativas e as modalizações pragmática*. Quanto à marcação, as modalizações podem ser marcadas por unidades ou estruturas de estatutos diversos, agrupados em quatro categorias (BRONCKART, 1999, p. 333):

- a dos tempos verbais;
- a dos auxiliares de modo;
- a dos advérbios e locuções adverbiais;
- a das orações impessoais.

Segundo Bueno (2007, p. 65), as *modalizações epistêmicas* ou *lógicas* referem-se às avaliações em relação ao conteúdo temático que tratam do grau de verdade ou certeza com que algo é dito. Os verbos *poder* e *dever* e as expressões *talvez* e *necessariamente* marcam este tipo de modalização.

As *modalizações deônticas* referem-se às avaliações em relação ao conteúdo temático apoiadas em valores, opiniões e regras particulares de um mundo social. As expressões mais comuns remetem ao domínio da ordem, da obrigação e do direito, tais como: *dever, ter a obrigação, é preciso que, não posso* (BRONCKART, 1999, p. 331).

¹⁰ Exemplos extraídos de Bronckart (1999, p. 327).

Já as *modalizações apreciativas* avaliam o conteúdo temático apresentando o mundo subjetivo da voz que emite esse julgamento dos fatos como bons, maus, etc. Entre as marcas deste tipo de modalização da ordem do sentir subjetivo, estão as expressões: *infelizmente, ai de mim, quem me dera* e os verbos como *gostar, amar, ter prazer em, ter a impressão de, odiar* (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 59).

Finalmente, as *modalizações pragmáticas* são as que contribuem para explicitar “aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.) ou ainda, capacidades de ação”. (BRONCKART, 1999, p. 332). As marcas deste tipo são os verbos *querer, poder, pretender, tentar saber*.

2 O TRABALHO DO PROFESSOR: DELINEANDO O *MÉTIER*

Neste capítulo, abordaremos algumas questões envolvendo o mundo do trabalho, especialmente o trabalho docente, a partir das perspectivas teóricas delineadas nos grupos de pesquisa mencionados anteriormente. Também, apresentaremos um breve histórico sobre a área em que o trabalho docente específico deste estudo está inserido: o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

2.1 Ser professor: que trabalho é esse?

Embora estudos envolvendo o mundo do trabalho já venham sendo desenvolvidos há bastante tempo, foi só a partir da década de 90 que as práticas educacionais docentes começaram a ser interpretadas como trabalho. Sem nos determos na história cronológica da evolução do trabalho, podemos apenas citar brevemente que, segundo Bronckart (2004), as sociedades tradicionais utilizavam agir e trabalho como termos equivalentes, o que só mudou depois do século XV, sendo que o uso do termo trabalho tal qual entendemos hoje teria sido um resultado da emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado no Ocidente. Segundo Bronckart (2006), esse interesse pelo trabalho educacional foi resultado da evolução dos trabalhos realizados no campo da didática das línguas e do interesse desta área pelos estudos da ergonomia e da análise do trabalho. Em linhas gerais, isso se deu a partir da constatação de que os projetos de que os programas e métodos de ensino produzidos pelos pesquisadores não obtinham o efeito desejado no dia-a-dia do professor, cujo *métier* passou a ser foco de análise para a descoberta dessas questões. Essa mudança de lente no que diz respeito à pesquisa em contextos educacionais, segundo Lessard (2009), teria elevado professores e gestores ao papel de atores e não mais de meros agentes de um sistema “todo-poderoso”, realizadores de funções e propósitos que não os dizem respeito e cujos efeitos são meramente conhecidos por eles.

A perspectiva teórica de análise das práticas de sala de aula sob uma perspectiva que as toma como trabalho aliada ao caráter fundamental da linguagem foi introduzida no Brasil por dois grandes grupos – ambos parte do LAEL (Programa de Pós-Graduação em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP). Os grupos, ALTER – coordenado pela Profa. Dra. Anna Raquel Machado – e ATELIER – coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza e Silva – debruçam-se sobre o mesmo objeto, o trabalho, e possuem um acordo com pesquisadores na Universidade de Provence e na Universidade de Genebra, o que torna seus estudos sobre o trabalho internacionalmente reconhecidos.

Embora falemos em trabalho, a elaboração de um conceito que englobe toda a sua complexidade apresenta-se como uma tarefa quase impossível, pois ele é opaco, enigmático, e os recursos através dos quais sua realização é baseada são difíceis de serem acessados (FILLIETTAZ, 2004).

Bronckart (2006) apresenta o seguinte conceito genérico de trabalho:

o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (BRONCKART, 2006, p. 209).

Tratando-se de um conceito provisório, em construção, Machado e Bronckart (2009) acrescentam que o trabalho é uma atividade complexa e conflituosa, pois obriga o trabalhador a fazer escolhas e, assim, entrar em conflito com o outro, com as prescrições, com o meio, etc. Os objetivos do trabalhador, explicam os autores, são construídos por ele mesmo através do compromisso triplo de atender as prescrições, a situação em que se encontra e seus próprios limites físicos e psíquicos.

Partindo para a atividade docente, Bronckart (2006) refere-se ao ofício do professor como “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (p. 207). Amigues (2004) vai além do conceito de Bronckart ao explicar que o trabalho docente é dirigido não somente aos alunos e à instituição, mas também aos pais e a outros profissionais, e que os meios de agir dos professores são buscados nas técnicas desenvolvidas ao longo da construção histórica da escola e da atividade docente. Não se trata,

ao contrário do que muitos acreditam, de “uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional” (AMIGUES, 2004, p. 45). Ao contrário, trata-se de uma atividade que, além de coletiva e orientada por prescrições advindas de outros, é prescrita pelo próprio trabalhador, num processo de conceber e orientar sua atividade para ele mesmo. Conforme Amigues (2004):

(...) um ofício e um trabalho como qualquer outro (...) apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma *atividade coletiva*. Convém, entretanto, observar ainda que essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade dos alunos, mas também para o professor, que vai ser o executor de sua própria concepção. (FAÍTA, 2003; e DE TERSSAC, 2002 *apud* AMIGUES, 2004, p. 45).

Souza-e-Silva (2004, p. 90) explica que “o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica”, sendo que o agir docente acontece num espaço previamente organizado (o modo de organização das classes, o tempo dedicado às atividades, a adoção de material didático) que lhe é imposto.

Os conceitos sobre trabalho docente apresentados advêm de estudos empíricos sobre a atividade educacional e complementam-se no sentido de tentar construir uma noção deste trabalho que dê conta de sua complexidade. Pois, embora se situe em um espaço pré-definido, o trabalho docente ocorre em meio a dúvidas e conflitos, num meio psicossocial não estanque, que é definido pelos mais variados fatores e condições e que precisa ser investigado para que os professores-trabalhadores, possam profissionalizar-se. Conforme Bronckart (2009):

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais* cada vez mais (p. 162, grifos do autor)

O chamado *métier* (palavra de origem francesa) refere-se a profissão em si e ao que a constitui. Assim, baseados nos conceitos discutidos e, mais diretamente, no texto de Machado

e Bronckart (2009, p. 36), apresentamos abaixo as características principais do *métier* alvo de nosso estudo, a atividade docente:

- a) acontece em um contexto social específico;
- b) é uma atividade direcionada não somente aos alunos, mas às outras instâncias que se configuram como personagens para quem o professor volta sua atividade, tais como pais, direção, instituições de ensino superior, etc.;
- b) possui caráter pessoal e único, pois envolve as inúmeras dimensões do trabalhador, sejam elas físicas, mentais, emocionais, etc.;
- c) não acontece senão por meio de artefatos¹¹, que se tornam instrumentos, materiais ou simbólicos;
- d) possui caráter impessoal, uma vez que as tarefas advêm de instâncias externas;
- e) possui caráter interpessoal, uma vez que envolve, impreterivelmente, uma interação com outrem.
- f) possui caráter transpessoal, pois é guiada por modelos específicos de cada *métier*.

As características apresentadas acima reafirmam o enredamento do trabalho docente, que leva o professor a assumir um papel que está muito longe de ser o de um mero executor de tarefas previamente prescritas. Ele se vê constantemente obrigado a fazer escolhas no sentido de lidar com a situação específica de sala de aula já que seu objetivo é “criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos (MACHADO, 2008, p. 93). Para atingir esse objetivo, o professor é orientado por diversas instâncias que prescrevem esse trabalho, que só pode ser realizado através da interação com outros e por meio de instrumentos disponíveis no meio social. Segundo Machado (2008), tais recursos, sejam materiais ou simbólicos, internos ou externos, permitem que o professor possa:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (...) de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;

¹¹ Artefatos são entendidos como recursos materiais ou simbólicos que estão disponíveis na sociedade. Uma vez apropriados pelo indivíduo por si e para si, os artefatos transformam-se em instrumentos, que servem para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro (MACHADO, 2009, p. 38).

- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2008, p. 93-94, grifos da autora)

É, portanto, atingindo tais objetivos que os professores passam de meros aplicadores das prescrições – concepção que, infelizmente, lhes é corriqueiramente atribuída pela sociedade – a verdadeiros atores deste trabalho. Assim, conhecer o contexto em que o professor está inserido (a escola, curso livre, empresa, etc.) bem como as prescrições advindas dos responsáveis hierarquicamente por elaborá-las (incluindo aqui o grau de especificidade, de detalhamento e o modo como o trabalho do professor lhe é prescrito) possui um papel central para o desenvolvimento da atividade real do professor e de sua profissionalidade, que está justamente na condução das atividades de sala de aula e toda sua complexidade permeada de aspectos sociológicos, materiais, afetivos, etc. Diferentemente da concepção defendida pela didática das disciplinas, segundo a qual o objeto do trabalho do professor era a transformação do aluno em uma determinada direção considerada ideal, dentro do quadro do ISD, o objeto do trabalho docente centra-se em obter uma “classe que funcione” (MACHADO e BRONCKART, 2009).

Entretanto, considerando o trabalhador, seu contexto de atuação e toda a subjetividade que envolve ambos, o que vem a ser essa classe que funciona? Para ser considerada como tal, a aula deve funcionar de acordo com que pressupostos? Neste sentido, a partir dos dados gerados, este estudo busca também entender a concepção de “classe que funciona” segundo o diretor pedagógico da rede, que representa, no nosso contexto, o responsável pelas prescrições.

2.2 As dimensões do trabalho do professor

Embora muitos procedimentos metodológicos já tenham sido desenvolvidos no sentido

de acessar a atividade de trabalho, há ainda muitas dificuldades, tais como a complexidade que existe em transformar ações em palavras e a distância entre o que é dito e o que é feito (FILLIETTAZ, 2004). Tal complexidade pode ser atribuída ao fato de o agir docente situar-se entre as prescrições impostas advindas de diferentes fontes, os procedimentos próprios da profissão, as intenções não realizadas que constituem o chamado trabalho real, a aula, que possibilita transformar o trabalho prescrito em realizado e as renormalizações, que, entre uma aula e outra, configuram o trabalho do professor (LOUSADA, 2004).

Na tentativa de apreender o trabalho, partindo do pressuposto de que somente através de uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinar podemos realmente compreender e, conseqüentemente, modificar o trabalho educacional, Bronckart (2006) apresenta quatro dimensões do trabalho. Essas dimensões podem ser aplicadas ao trabalho docente e são as seguintes: o *trabalho real*, o *trabalho prescrito*, o *trabalho interpretado pelos actantes* e o *trabalho interpretado por observadores externos*.

Considerada a primeira dimensão, o *trabalho real* ou *realizado*¹² compreende os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (Bronckart, 2006, p. 216). É através do estudo desta primeira dimensão, ou seja, no discurso do professor no curso de sua atividade, que podemos apreender facetas de sua atividade, sejam elas relacionadas ao que lhes foi prescrito, aos alunos, etc..

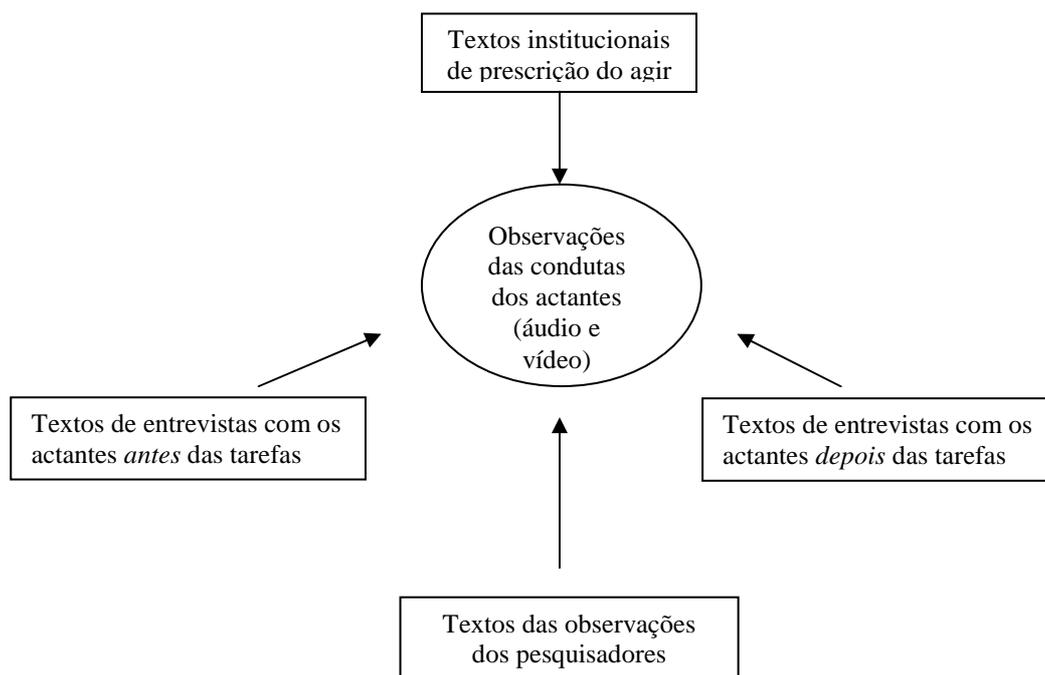
Como segunda dimensão, temos o *trabalho prescrito*. Entende-se por trabalho prescrito os documentos que regulamentam, planificam e regulam as tarefas a serem desempenhadas pelo trabalhador, influenciando desde a organização das classes, passando pelos objetivos do ensino às rotinas de interação (MACHADO e BRONCKART, 2009). Tais documentos provêm de instâncias diferentes, como instituições (o Ministério da Educação e Cultura – MEC), empresas (redes de escolas particulares) ou ainda os próprios professores e/ou respectiva coordenação educacional. Como exemplos de tais textos, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os projetos político-pedagógicos dos cursos, sendo os dois primeiros provenientes do Ministério da Educação (MEC) e o último das diretorias de ensino.

¹² Diferentemente do que acontece na Ergonomia Francesa (FAÏTA, 2001; CLOT, 2006), Bronckart, na obra de 2008, utiliza os termos trabalho real e realizado sem fazer distinção entre eles. A noção de trabalho real adotada por nós não é a mesma adotada por Clot (2006), em que são incluídas as ações realizadas e não-realizadas, o dito e o não-dito.

A terceira dimensão, que diz respeito à interpretação que os próprios trabalhadores fazem do seu agir é chamada de *trabalho interpretado pelos actantes* (ou trabalho representado). Segundo Bronckart (2006), essa dimensão é abordada através de entrevistas – anteriores e posteriores à realização de uma determinada tarefa¹³.

Quanto à quarta dimensão, o *trabalho interpretado por observadores externos*, Bronckart (op.cit.) explica que a abordagem é feita a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real feita pelos pesquisadores. Entretanto, o autor, ao não fornecer mais detalhes sobre este nível de interpretação do trabalho docente, confessa que se trata de uma dimensão ainda pouco explorada em suas pesquisas.

Conforme Bronckart (2004), as dimensões do trabalho docente não podem ser apreendidas pela simples observação, e só o acesso aos textos que constituem a rede discursiva do trabalho e uma interpretação do agir através desses textos podem dar conta da verdadeira compreensão do agir humano. Sobre os textos que permitem analisar o trabalho, o autor apresenta o seguinte esquema:



¹³ Em alguns trabalhos, o quadro metodológico foi ampliado de tal forma que a análise desta dimensão vai além da entrevista, como é o caso do uso de procedimentos de autoconfrontação e instrução ao sócia, advindos da Ergonomia da Atividade e atualmente adaptados e utilizados por pesquisadores do ISD. Em linhas gerais, a autoconfrontação pode ser caracterizada como um procedimento que permite oportunizar um momento segundo em que o trabalhador, ao confrontar-se a si mesmo atuando em seu meio de trabalho, verbaliza sobre as representações que tem quanto ao próprio agir (CLOT, 2006). Já a instrução ao sócia pode ser brevemente descrita como um procedimento que parte das instruções do trabalhador a um suposto substituto. Este substituto deveria ser instruído de tal forma que ninguém dentro do ambiente de trabalho percebesse a ausência do colega, ou seja, deveria ser informado sobre todo e qualquer procedimento, inclusive comportamental, característico da atividade em questão (SAUJAT, 2002 *apud* TOGNATO, 2008).

Figura 2: Textos para a análise docente (BRONCKART, 2006, p. 216)

O esquema mostra a classificação dos textos encontrados nas/sobre as situações de trabalho em cada uma das dimensões tratadas anteriormente: textos produzidos durante a realização da tarefa (trabalho real ou realizado); textos produzidos antes da situação de trabalho (trabalho prescrito); textos produzidos antes ou depois da realização da tarefa pelos próprios actantes (trabalho representado); e textos produzidos por pesquisadores (trabalho interpretado por observadores externos).

Retornando à dimensão de análise proposta para esta pesquisa, o trabalho prescrito, seguem alguns exemplos de estudos realizados a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva:

- 1) Bronckart e Machado (2004; 2005); Machado (2007); – sobre os PCNs (BRASIL, 1998);
- 2) Machado e Cristóvão (2005) – sobre a Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (BRASIL/MEC, 2000);
- 3) Barricelli (2007) – sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998).

Como já mencionado, os dados relativos ao trabalho prescrito desta investigação diferem dos encontrados nas pesquisas anteriormente mencionadas. Ou seja, no contexto de curso livre de LE, os documentos oficiais são geralmente substituídos pelos chamados treinamentos. No nosso contexto, mais especificamente, este treinamento configura-se como a principal fonte prescritiva na instituição, o que inclusive nos impossibilitou filmá-lo para análise¹⁴.

Assim, uma vez que o treinamento é tido como a grande prescrição do trabalho docente e não tivemos acesso a ele, propomos uma análise diferenciada: a análise das representações do responsável pelas prescrições na instituição em relação às próprias prescrições, isto é, em relação ao treinamento, no sentido de conhecer tais prescrições. Nossa decisão ancora-se em Machado e Bronckart (2009), ao apresentarem algumas das principais pesquisas desenvolvidas dentro do quadro do ISD:

¹⁴ Ressaltamos que, embora o diretor não tenha permitido a filmagem do treinamento por acreditar que tal procedimento interferiria no bom andamento do curso, ele apoiou a pesquisa, não hesitando em conceder a entrevista.

(...) nas pesquisas iniciais, há predomínio de textos produzidos por instâncias governamentais, enquanto nas mais recentes, cresce o interesse por textos dos próprios trabalhadores. Essas duas diferenças parecem-nos apontar o interesse inicial de nossos pesquisadores de conhecerem mais a fundo as prescrições que incidem sobre o trabalho docente, até então praticamente desconhecidas no Brasil como elementos constitutivos desse trabalho e, portanto, muito pouco analisadas de um ponto de vista linguístico-discursivo. Já o aumento de número de pesquisas recentes com textos produzidos pelos trabalhadores, indica-nos o reconhecimento de que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.45).

O enfoque que propomos alinha-se com essas duas tendências de pesquisa na busca por conhecer o trabalho em curso livre de língua estrangeira: almeja conhecer e analisar as prescrições de um contexto pouco contemplado pelas pesquisas até agora dando voz justamente ao responsável por tais prescrições, o diretor pedagógico, que também é professor. Neste caso, as referidas prescrições remetem a um agir-futuro, que é apreendido não enquanto prescrição propriamente dita – que seria o caso se analisássemos a filmagem do treinamento – mas sim através das representações que o responsável por tais prescrições tem desse agir-futuro e de como e o que tais representações dizem sobre o professor e sobre o trabalho docente na instituição. Portanto, a entrevista que constitui o nosso *corpus* de análise principal se configura como um texto de estatuto duplo, ou seja, produzido pelo diretor pedagógico sobre o seu próprio trabalho – da ordem do trabalho representado; mas que visa a busca pela emergência das prescrições – da ordem do trabalho prescrito.

Entretanto, estamos cientes de que “as representações que se fazem não são um reflexo da ação ou do pensamento, mas revelam concepções do indivíduo e/ou de seu grupo, veiculadas pelas escolhas linguísticas” (CRISTÓVÃO, 2008, p. 6). Ou seja, sabemos que a fala do entrevistado também será orientada pelos papéis sociais assumidos por ele e pela própria entrevistadora e pelo objetivo pretendido com a entrevista, elementos que serão levados em conta na interpretação global da análise.

Na próxima seção, buscaremos estabelecer um diálogo com aportes teóricos advindos da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, necessidade que emergiu a partir dos dados gerados. Acreditamos que a revisão, ainda que breve, de alguns conceitos desta área devem nos ajudar a elucidar aspectos relevantes das prescrições advindas do diretor pedagógico e – esperamos – possam lançar luz sobre a análise da entrevista.

2.3 Os Estudos na Área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: concepções que permeiam o *métier*

Ao analisarmos uma situação de trabalho, não podemos esquecer de que ela está inserida em um contexto específico em que essas práticas acontecem e que estas são constantemente (re)configuradas a partir de uma rede de discursos (ROCHA et al. 2002, *apud* BRONCKART e MACHADO, 2004). No caso da atividade do professor de LE, essa rede de discursos envolve, além da própria sala de aula e das prescrições advindas de instâncias normativas, os estudos referentes ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Não pretendemos traçar um vasto panorama histórico sobre as metodologias dominantes na área e sua evolução, uma vez que a presente investigação não está especificamente situada no campo de Ensino e Aprendizagem de LE. Mas pretendemos, tratar, ainda que brevemente, de alguns conceitos-chave que possam vir a iluminar aspectos do trabalho prescrito investigado, levando a uma compreensão mais ampla. São eles: mediação, zona de desenvolvimento proximal e andamento; sendo que a relevância de cada um deles será discutida em breve.

Uma das noções que permeiam a área de ensino/aprendizagem de LE está na ênfase dada à expressão oral, que teve início com o método direto. O objetivo deste método era a utilização da língua para a comunicação, enfocando, dentre as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), a habilidade oral através de atividades voltadas para a apreensão do vocabulário (GERMAIN, 1993, p. 130, *apud* LOUSADA, 2006, p. 95). Após o método direto, mais especificamente em 1950, surgiu o método áudio-oral, que teve como objetivo primário ensinar rapidamente o exército dos Estados Unidos a falar outras línguas (LOUSADA, 2006). Esse método também deu ênfase à habilidade de comunicação oral e foi difundido por estudiosos da Linguística Aplicada americana, como Lado, Fries, entre outros (GERMAIN, 1993, p. 141 *apud* LOUSADA, 2006, p. 95).

Os dois métodos mencionados, entre outros tantos que circularam no âmbito de ensino de língua estrangeira, tiveram por base a teoria behaviorista, desenvolvida pelo psicólogo B. F. Skinner, que afirmava que a língua era adquirida, da mesma forma que outros tipos de conhecimentos, através da formação de hábitos, via repetição e memorização. Uma primeira reação ao modelo behaviorista se deu a partir dos estudos do linguista N. Chomsky, que defendia a existência de uma gramática universal inata, que permitia o aprendizado da língua

(MITCHELL e MYLES, 2004). Dentro dessa perspectiva inatista, cada indivíduo é dotado de uma habilidade mental inata para o desenvolvimento de línguas e, ao ser exposto à língua-alvo, elabora hipóteses sobre a LE baseadas no conhecimento que possui sobre o funcionamento de sua língua materna.

Se, até então, o foco estava no produto resultante da aquisição de uma língua, ou seja, na interlíngua ou língua do aprendiz¹⁵, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, as pesquisas na área passaram a focar o processo do aprendizado. Ou seja, uma vez que a habilidade de falar era considerada a mais relevante para o aprendizado de uma língua, passou-se a focar a interação.

De acordo com Hall (2001), as três grandes linhas de pesquisa voltadas para o aspecto interacional de uma segunda língua constituíram-se pelas pesquisas de 1) Krashen (1982; 1989); 2) Long (1981), Pica (1994), Gass e Varonis (1991, 1994); e 3) Swain (1995), Donato (1994), como mostra o quadro abaixo.

Denominação	Principais autores	Foco
Hipótese do Insumo Compreensível	Krashen (1982, 1989)	Privilegia o insumo compreensível
Hipótese Interacionista	Long (1980; 1981; 1983; 1985; 1997); Pica (1994); e Gass e Varonis (1994)	Privilegia a negociação de sentido
Hipótese do <i>Output</i> Compreensível	Swain (1985, 1995); Swain e Lapkin (1995); Donato (1994).	Privilegia os resultados apresentados pelos aprendizes através de tarefas colaborativas.

Tabela 2: Linhas de pesquisa voltadas para o aspecto interacional da linguagem

Na primeira linha de pesquisa, os estudos desenvolvidos por Krashen (1982, 1989) tomam o insumo compreensível como único e central para o aprendizado de uma segunda língua. Entre outras hipóteses, o modelo de Krashen (denominado de *monitor model*)

¹⁵ Termo criado por Selinker em 1972 que se refere à língua produzida pelos aprendizes como um sistema que resulta de regras sistemáticas criadas pela própria interlíngua e que evolui com o passar do tempo (HALL, 2001, p. 39).

descrevia a Hipótese do Insumo Compreensível, ou seja, para aprender uma língua, os aprendizes precisam ser expostos a insumo na língua alvo que corresponda a um pouco mais do que a competência atual do aprendiz, sendo que insumo muito simples ou muito complexo não seria útil para a aquisição (MITCHELL e MYLLES, 2004).

Partindo da teoria do insumo compreensível de Krashen (1982, 1989), Long (1980; 1981; 1983; 1985; 1997) e seus colegas desenvolveram uma segunda linha de estudos. Tratava-se de pesquisas cujo foco passou a estar no papel da interação negociada entre os aprendizes, entendida como modificações no discurso, tais quais correções e repetições que levariam à aprendizagem. Para os autores da chamada Hipótese Interacionista, iniciantes em uma língua estrangeira não poderiam tornar-se falantes da língua senão por meio de fala modificada através dos seguintes exemplos:

(...) *Checagem de compreensão* – esforços por parte do falante nativo para assegurar que o aprendiz entendeu. (...) *Pedidos de clarificação* – esforços por parte do aprendiz para conseguir com que o falante nativo clarifique o que não foi entendido por ele (aprendiz) (...) *Repetição ou parafraseamento* – o falante nativo repete o que disse total ou parcialmente para que o aprendiz o compreenda (LIGHTBOWN e SPADA, 2006, p. 44, grifos dos autores).

Tais pesquisas passaram a se debruçar sobre qual a melhor forma de promover momentos de interação que levassem ao aprendizado, mas não chegaram a uma conclusão convergente, pois consideravam este processo essencialmente cognitivo, ou seja, decorrente dos processos mentais individuais dos aprendizes, difíceis de serem observados.

A terceira linha de pesquisa com foco na interação é voltada para a produção dos aprendizes (*output*), isto é, para o modo como a aquisição de uma segunda língua se dá a partir da negociação de sentido e forma, como no caso da realização de tarefas colaborativas (SWAIN, 1995). A hipótese proposta por Swain foi uma resposta ao modelo de Krashen e foi desenvolvida a partir de estudos realizados com alunos de francês em um curso de imersão no Canadá, em que foi constatado que as habilidades de ler e ouvir se sobressaíam às habilidades de escrever e falar (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Portanto, os aprendizes deveriam ter mais oportunidades para produzir na língua alvo, através da fala e da escrita.

Apesar das críticas e do debate instaurado a partir das ideias de Krashen, as abordagens de ensino de língua estrangeira, que até então enfatizavam o aprendizado de

regras e a memorização de diálogos, foram fortemente influenciadas pelos estudos do autor e deram origem à chamada abordagem comunicativa (*communicative approach*), que tinha como elementos centrais “o estabelecimento de objetivos, contextualização e prática e transferência” (JOHNSON e MORROW, 1981, p.121). Novamente, apesar de contemplar as quatro habilidades, essa abordagem privilegiava a expressão oral e o procedimento de não-correção dos erros dos alunos por parte dos professores. A partir desta abordagem, a língua é vista como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas separadamente (ouvir, falar, ler e escrever) de forma natural, sendo que os alunos devem sentir-se à vontade, livres da ansiedade de não errar. Fontana (2005) afirma que, até hoje, a abordagem comunicativa é defendida pelos profissionais da área de ensino de línguas estrangeiras como a mais adequada para a verdadeira aprendizagem de um idioma. Além da concepção de língua enquanto fenômeno psicolinguístico, ainda persiste a noção desenvolvida nos anos 70 de língua enquanto sistema para transferência de informação – e, conseqüentemente, conhecimento – de uma mente para outra, que foi denominado de sistema cibernético de comunicação, baseada na metáfora do conduto (REDDY, 1993). Conforme Fontana (2005):

problemas na compreensão, tais como as instâncias que geram negociação de sentido, seriam consequência de defeito no conduto, ou seja, de linguagem defeituosa. Com base nesse pressuposto, o ensino de LE tem estabelecido o foco quase que exclusivamente no recurso linguístico, tomando como modelo o falante nativo idealizado da língua alvo, desvinculado de questões históricas, sociais, políticas e culturais implicadas nas interações (FONTANA, 2005, p. 18).

Nas últimas duas décadas, o campo da Linguística Aplicada foi influenciado por outras áreas de pesquisa e hoje distingue duas principais linhas teóricas quanto ao ensino e aprendizagem de LE, a saber, a perspectiva cognitivista e a perspectiva sociointeracionista (ou sociocultural). A linha cognitivista tem como foco as habilidades cognitivas que levam à aquisição, enquanto processo mental, de sistemas linguísticos. Assim, são realizados estudos voltados para a memória, a atenção, a automatização e a fossilização, já que “o progresso é medido por fatores tais como maior fluência e precisão linguística e automatização do conhecimento de estruturas linguísticas” (FOSTER e OHTA, 2005 *apud* FONTANA e LIMA, 2009, p. 16).

Já a perspectiva sociointeracionista toma por base os estudos realizados por Vygotsky (1930/1984;2005), que, como mencionamos, contribuíram para o desenvolvimento do

quadro do ISD, conduziram a uma visão diferente sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, em que ambos são entendidos como processos construídos sócio-historicamente. A teoria vygotskyana refuta o debate entre o que é inato *versus* o que é adquirido e aponta para uma “interação dialética que se dá desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere” (REGO, 1995, p. 93). Ou seja, a base para a aprendizagem da linguagem é entendida como proveniente das interações sociais empreendidas por seus participantes e não se realiza somente através de capacidades inatas e particulares, como defendiam os cognitivistas e construtivistas (FONTANA e LIMA, 2009).

Assim, as identidades dos aprendizes passaram a ser consideradas nas pesquisas, o que significa dizer que classe social, poder, etnia e gênero (para citar apenas alguns) passaram a ser considerados fatores significantes para entender o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois constituem as identidades – não fixas – dos participantes das interações. Portanto, aprender uma língua vai além de aprender a falar e diz respeito ao desenvolvimento de uma variedade de vozes que possibilitam produzir enunciados com propósitos específicos que levam em conta o contexto e as identidades sociais mobilizadas, o que confere à sala de aula o estatuto de “espaço específico de ‘práticas sociais’, no qual se adquire uma LE” (FONTANA, 2005, p. 56).

Falar em aprendizagem da linguagem sob a perspectiva sociointeracionista, pressupõe tratar de certos conceitos, entre os quais destacamos o de *mediação, zona de desenvolvimento proximal e andamento*. Segundo Oliveira (1996), os postulados de Vygotsky enfatizavam que a aprendizagem se constitui como “um processo que sempre inclui relações entre indivíduos” (op.cit., p.56). Ou seja, a noção vygotskyana de mediação refere-se à relação do sujeito com o mundo, que sempre ocorre através da mediação de outros sujeitos, uma vez que as pessoas não agem no meio físico diretamente e sim “com o auxílio de ferramentas e de trabalho que permitem que o mundo mude através da ação dos mesmos e que, com isso, ocorram mudanças também nas circunstâncias sob as quais os homens vivem” (op. cit., p. 58). Cristóvão (2008, p. 18), acrescenta que mediação refere-se ao “processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto”. Dessa forma, o sujeito interfere no objeto e vice-versa a partir de um meio de mediação, que pode ser de três tipos: os artefatos materiais, os signos e outros seres humanos, que levam ao aprendizado.

É a mediação que possibilita o acesso à chamada zona de desenvolvimento proximal, que permite que o aprendiz, ao interagir com outras pessoas mais capazes que ele, possa realizar determinadas tarefas que ele não conseguiria realizar sozinho, ou seja, um nível de

desenvolvimento potencial. Nas palavras de Vygostky: “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1930/1984, p. 98). Essa assistência advinda do outro recebeu o nome de andaimento, numa alusão a um andaime, visto como um estrado provisório que permite que uma pessoa consiga realizar uma tarefa. A noção de andaimento – originalmente formulada por Wood, Bruner e Ross (1976) – refere-se ao “processo de negociação interacional, no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa ou resolução do problema” (cf. FONTANA e LIMA, 2009, p. 22).

Tais noções opõem-se claramente à noção de língua enquanto ferramenta de transmissão, como mencionamos acima e pregam uma concepção de ensino que entende que o conhecimento se dá do social para o individual, uma vez que ensinar não é transferir conhecimento e sim construí-lo por meio da interação.

As teorias brevemente mencionadas continuam em evolução e os próprios autores, como Swain, por exemplo, cujo trabalho inicialmente foi influenciado pelas teorias cognitivistas, hoje é motivado pela teoria sociointeracionista. É através dela que Swain (2000) e colegas advogam a pertinência de “diálogo colaborativo” que se dá através da realização de tarefas que levam à aquisição (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Portanto, é dentro deste contexto, de certa forma conflituoso, que se situa teoricamente o quadro do ensino/aprendizagem de língua inglesa, o que leva os professores a realizarem seu trabalho sem que haja consenso sobre uma teoria completa sobre como uma língua é adquirida.

Estabelecemos, a partir da noção de trabalho como um objeto multidimensional que requer abordagens interdisciplinares, os pilares teóricos deste estudo, que será realizado dentro da Linguística Aplicada – área de caráter fundamentalmente interdisciplinar – a partir da perspectiva de uma ciência do humano que não se encerra em si mesma (ISD) e que visa contribuir para elucidar aspectos do trabalho docente que permitam avanços no contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. A seguir, trataremos da metodologia que, acreditamos, pode nos permitir alcançar esse objetivo.

PASSO III
METODOLOGIA DE TRABALHO
Onde e como andaremos

“...a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele”.

Mírian Goldenberg

1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Esta parte pretende detalhar o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos de geração e análise dos dados.

Neste capítulo, buscaremos descrever o contexto em que a pesquisa está inserida, a saber, a unidade escolar – onde nos detemos para conhecer o trabalho prescrito – e a franquia – da qual a unidade faz parte e de onde provém o treinamento –, objeto de nossa análise. Também apresentaremos algumas informações sobre os participantes da pesquisa.

1.1 Entre a Franquia e a Unidade Escolar

O curso livre investigado opera sob o sistema de franquias ou *franchising*, através do qual o franqueador cede ao franqueado, mediante acerto de um valor estipulado, o direito de uso da marca para a distribuição de um produto ou prestação de serviços. A International Franchise Association (IFA) define *franchising* como o contínuo relacionamento entre franqueador e franqueado, no qual o universo total de conhecimentos do franqueador (imagem, sucesso, técnicas de produção e *marketing*) é fornecido ao franqueado¹⁶.

No caso em questão, trata-se de uma franquia de cursos de idiomas pequena, se comparada a tantas outras existentes no país, fundada em 1991 em São Paulo e que tem hoje 7 unidades, distribuídas entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

¹⁶ Cf. <http://www.portaldofranchising.com.br/site/content/interna/index.asp?codA=15&codAf=19&codC=7&origem=> acesso em 22/11/2009.

Considerando as 7 escolas, são mais de 50 professores e um número de alunos superior a um mil.

A primeira unidade no Rio Grande do Sul foi inaugurada em 1996 num município com aproximadamente 23.000 habitantes. Essa escola começou pequena, tendo como única professora a própria proprietária, que, além de lecionar inglês, atuava também na direção. Com o passar do tempo, o que era uma pequena escola de inglês com aspecto bastante familiar, uma vez que a única professora era também a diretora da escola e os alunos conheciam-se mutuamente, passou a se tornar um grande centro de idiomas, que conta hoje com mais de seiscentos alunos. Mais professores foram contratados, outros idiomas foram inseridos – inicialmente era somente o inglês – e a característica familiar, marca da instituição, foi dando lugar também à característica empresarial.

Essa mudança gerou, na unidade escolar, uma certa independência em relação à franquia, uma vez que os proprietários – formados em áreas administrativas – buscaram um crescimento substancial do negócio com a abertura de duas outras escolas no estado. Assim, foi enfatizado o foco em *marketing* e publicidade e na capacitação e melhoramento de todos os funcionários, incluindo os professores. Esses passaram a ter que se preocupar também em não perder “clientes”, uma vez que foram adotados procedimentos de pesquisa de satisfação¹⁷ junto aos alunos e apuração estatística sobre desistência discente. Isso significa dizer que, além do treinamento – que vem sendo realizado desde a abertura da escola – foi implantado um sistema de diário eletrônico e de acúmulo ou perda de pontos¹⁸, que visa controlar desde o uniforme à perda de alunos, isto é, manter o padrão de qualidade como um todo exigido pela direção da unidade escolar, que realiza reuniões mensalmente em que são discutidas questões pedagógicas, comerciais e institucionais.

1.2 Os Participantes

A escolha dos participantes da pesquisa se deu em virtude de nosso objetivo – apreender o trabalho prescrito na instituição. Participaram desta pesquisa:

¹⁷ Ver anexo C.

¹⁸ Ver anexo A.

- o diretor pedagógico da franquia (que escolheu o nome fictício de Cardillo);
- eu, a pesquisadora desta investigação.

A seguir, encontram-se algumas informações sobre os participantes da pesquisa:

1.2.1 O diretor pedagógico

O diretor pedagógico reside em São Paulo e foi ele próprio o criador da franquia de curso de idiomas pesquisada. Ele tem cerca de 42 anos, possui graduação em Língua e Literatura (PUC-SP) e morou em Londres por um pouco mais de um ano quando ainda era adolescente. Começou a lecionar em 1984 e, após ter atuado como professor em diversos centros de idiomas e de ter trabalhado junto ao departamento de criação de livros de uma franquia bastante conhecida no Brasil, inaugurou sua própria rede de escolas. Entre outras funções, cabe a Cardillo escolher o material didático e elaborar parte dele, bem como criar e executar o treinamento junto a todos os professores das unidades franqueadas, uma vez por semestre.

Meu contato com o diretor pedagógico data de muito antes de eu até mesmo cogitar ser professora de inglês. Como fui aluna da escola, conheci Cardillo ainda em 1998, quando ele já costumava ir à serra gaúcha para realizar o treinamento com os professores, e desde então, tenho participado desses treinamentos.

1.2.2 A pesquisadora

Como mencionei na introdução, minha formação acadêmica foi em Letras – Português/Inglês (UNISINOS – 2006) e, mesmo antes de me formar, já atuava como professora de língua inglesa na instituição pesquisada, onde também fui aluna de língua inglesa e espanhola.

Ao contrário do trabalho final de conclusão de curso, no Mestrado, quis me envolver mais com o contexto no qual eu atuo, ou seja, com o curso livre. Em relação à instituição em que esta pesquisa foi realizada, lecionei língua inglesa do período de 2001 a 2006 na unidade localizada na região serrana do RS e, desde 2007, atuo como professora e diretora em uma das unidades da região metropolitana do estado.

Como afirma Lousada (2004), cuja tese de doutorado também foi desenvolvida com dados obtidos dentro da instituição onde a pesquisadora atuava como professora e coordenadora pedagógica, a ligação da pesquisadora com a instituição pesquisada não deveria ser vista como um fator negativo. A autora lembra-nos que a busca por objetividade total remete ao positivismo e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por ser inalcançável. Particularmente, entendo que, além de possibilitar a entrada na instituição – o que muitas vezes torna-se difícil neste tipo de ambiente – a riqueza da análise pode estar justamente no fato de eu estar implicada enquanto sujeito participante deste meio, uma vez que estudar o contexto do qual fazemos parte permite ressignificá-lo, assim como a nós mesmos e aos outros envolvidos.

Apresentado nosso contexto de pesquisa e os participantes, passaremos, no próximo capítulo, à apresentação dos dados e como eles foram gerados.

2 OS DADOS: PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE

Este capítulo busca explicitar os procedimentos de geração dos dados bem como apresentar as categorias de análise. Cabe ressaltar que as categorias de análise não foram estabelecidas *a priori*, e sim a partir da identificação do conteúdo temático presente nos dados, ou seja, *post hoc* (BRONCKART, 2008, p.162).

2.1 Geração dos Dados

Indo ao encontro de Mason (1996), parece-nos que coleta de dados – provavelmente o termo mais empregado – não é o mais adequado, pois pressupõe a ideia de um pesquisador coletor, que se absteria de toda e qualquer escolha e implicação no contexto pesquisado. Tal neutralidade, como tratado no capítulo anterior, é considerada utópica, uma vez que a implicação do pesquisador sobre um contexto social é inerente à natureza do humano. O autor (op.cit.) sugere a denominação *geração de dados*, justificando que a interpretação do pesquisador já está inserida no próprio momento de observação/gravação dos dados.

Sem a pretensão de estender a discussão em torno do termo “dado” neste momento¹⁹, acreditamos que o termo “geração dos dados” nos leva a ideia de que essa “obtenção” não ocorre aleatoriamente e não é feita pelo pesquisador somente. Os dados – naturais ou não – para um estudo são gerados através da participação dos sujeitos de pesquisa e, também, do seu próprio olhar para os eventos que são objetos de pesquisa. Sendo assim, trata-se de uma co-obtenção, uma “parceria” entre ele mesmo e seu olhar sobre aqueles dados e os(as) sujeitos (as) de pesquisa, e não uma simples coleta.

Faz-se importante assinalar que estamos cientes de que a participação direta do pesquisador em determinada situação pode perturbar a naturalidade do evento. Entretanto, os dados necessários para a realização deste tipo de pesquisa – de cunho qualitativo e na área das

¹⁹ Uma discussão em torno do termo “dado” foi iniciada no último encontro fechado do grupo do ISD, ocorrida em agosto de 2009 em Caxias do Sul/RS. Entretanto, na ocasião, devido à brevidade do tempo mediante a quantidade de assuntos a serem tratados, a discussão foi abandonada sem ser estendida e, acreditamos, deve ser retomada em outro momento.

Ciências Humanas – demandam este tipo de “invasão”. Ainda, sabemos que nossas escolhas são determinadas pelos nossos valores e que estas afetam o nosso objeto de estudo, pois deixamos de contemplar outros recortes, outros vieses, mas nos vimos obrigados a reconhecer esta limitação para que pudéssemos realizar nossa pesquisa, que não pretendeu, entretanto, desconsiderar outros olhares que possam vir a contribuir para o aprimoramento dos estudos sobre este e outros contextos envolvendo o trabalho educacional.

A primeira das ações em relação à obtenção dos dados foi conversar com o diretor pedagógico da franquia para explicar quais eram meus planos e objetivos com a pesquisa. Tendo falado com ele e com a diretora de uma das unidades – onde eu viria a conhecer melhor as fontes do trabalho prescrito na instituição – e tendo em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, comecei a refletir sobre os dados necessários para que o projeto – que era realmente apenas um projeto, visto que de lá até aqui muitas escolhas foram feitas e diversas rotas foram alteradas – fosse concretizado. Em relação ao trabalho prescrito, eu já sabia de antemão, por ser professora da rede, que o treinamento constituía uma rica fonte de prescrição e que era necessário investigá-lo. Entretanto, Cardillo preferiu que o treinamento não fosse filmado, alegando que, além do treinamento ser parte integrante e essencial da metodologia da escola e de, portanto, ele não se sentir a vontade em ter seu conteúdo divulgado ainda que academicamente, a filmagem poderia interferir negativamente no bom andamento das atividades ali propostas, pois possivelmente os professores e ele mesmo se sentiriam desconfortáveis.

Ao nos depararmos com a impossibilidade de filmar o treinamento, buscamos coletar todo e qualquer documento que nos permitisse analisar e compreender o que era prescrito aos professores. Assim, tivemos acesso a já mencionada lista de orientações, entregue aos professores em reunião realizada pela diretora da unidade, um conjunto de *slides* que havia sido usado em um dos treinamentos e ao próprio livro didático. Além disso, observamos a pesquisa de satisfação que é realizada com os alunos anualmente, pois entendemos que esses textos que circulam na escola constituem a rede de discurso do trabalho docente (DAHER, ROCHA e SANT’ANNA, 2002). Porém, não nos deteremos à análise destes dados devido à necessidade de delimitar o nosso objeto de investigação.

Esses dados contextualizam nosso meio de investigação, que é, certamente, influenciado por todos os textos que o cercam. Entretanto, o foco de nosso trabalho manteve-

se na franquia e nas suas prescrições. Assim, analisamos unicamente as prescrições advindas do franqueador, que atua também como diretor pedagógico.

Interessados nas prescrições da franquia e no treinamento, mas constatando que, assim como acontece na maioria dos cursos livres, não havia documentos oficiais prescritivos relacionados a essa prática, optamos por verificar o que poderia ser apreendido sobre o trabalho prescrito aos professores através das representações do diretor pedagógico, que ministra esses treinamentos semestrais junto aos professores. Logo, optamos por entrevistá-lo. Para tal, após duas conversas por telefone com o diretor, quando pude explicar os objetivos da pesquisa e detalhes sobre como seria a entrevista, desloquei-me até São Paulo, onde conversamos na própria casa do entrevistado.

Segundo Rocha et. al. (2004), o gênero entrevista pode ser definido como “uma verdadeira situação de enunciação envolvendo entrevistador e entrevistado, da qual resulta um texto original, normalmente falado e gravado, fruto do encontro de pelo menos dois atores” (p. 9). Trata-se de um dispositivo de produção de um texto sobre textos que já circulavam antes do momento da entrevista, sobre o qual queremos saber (afinal só se entrevista alguém que já conhece algo a respeito de determinado tópico), e não de uma ferramenta de apropriação de saberes, uma vez que ali são construídas possíveis versões da realidade. Além disso, no caso da entrevista em situação de pesquisa acadêmica, cabe ao pesquisador selecionar o recorte que será feito para fins de análise, de acordo com os objetivos da pesquisa, uma vez que é próprio do gênero a menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, retificações, etc. (ROCHA et. al., 2004, p. 9).

A entrevista utilizada para este estudo não teve um roteiro rígido e foi realizada a partir de questionamentos da pesquisadora em relação aos dados²⁰. Como mostrado anteriormente, ela não se constitui como a única fonte de informação a respeito do trabalho prescrito na instituição, mas será o elemento analisado neste estudo. Dentro desse contexto, é possível afirmar que, embora a entrevistadora conhecesse as prescrições e o trabalho propriamente dito na instituição, a entrevista foi uma forma de apreender empiricamente elementos constitutivos dessa atividade com o intuito de contribuir para a compreensão do trabalho docente dentro do quadro educacional, mais especificamente, tratando-se do trabalho prescrito. As perguntas norteadoras da entrevista foram as seguintes:

²⁰ A transcrição integral da entrevista encontra-se no Apêndice C.

- a) Como se configura a prática do treinamento?
- b) Que prescrições são tematizadas no discurso do diretor?
- c) Que concepções são guiadoras da prática de Cardillo enquanto responsável pelo treinamento?

2.2 Procedimentos de Análise da Entrevista

Considerando a já mencionada ausência de documentos prescritivos oficiais advindos da franquia sobre a prática docente e a existência de uma fonte prescritiva bastante significativa na instituição, o treinamento, bem como a impossibilidade de filmá-lo, a análise do trabalho prescrito se deu a partir da transcrição da entrevista realizada com o diretor pedagógico. Objetivando operacionalizar esta análise interpretativa, a partir do conteúdo da entrevista, três categorias de análise foram estabelecidas: *análise do conteúdo temático*; *outros aspectos da arquitetura textual: os tipos de discurso, as vozes e modalizações*; e *elementos constitutivos do agir do professor*.

2.2.1 Análise do conteúdo temático

Abreu-Tardelli (2006) analisa o plano temático das perguntas realizadas em uma entrevista através da elaboração de um quadro onde constam as questões elaboradas pela pesquisadora e seus respectivos temas. Já Bronckart (2008a) propõe uma análise a partir da identificação de dois tipos de segmentos: *segmentos de orientação temática* (SOT) e *segmentos de tratamento temático* (STT). O primeiro tipo, SOT, compreende segmentos responsáveis pela introdução, apresentação ou lançamento de um tema. Já o segundo tipo diz respeito aos segmentos que o entrevistado produz ao responder a uma questão ou ao dar sequência a um lance temático advindo do entrevistador, ou seja, corresponde aos temas que são realmente tratados e não apenas introduzidos.

Assim, para a análise do conteúdo temático, valemo-nos desses dois procedimentos de análise que, nos auxiliaram a “enxergar” melhor o conteúdo da entrevista e a traçar comentários sobre os excertos da fala de Cardillo que respondem às questões apresentadas acima.

2.2.2 Outros aspectos da arquitetura textual: os tipos de discurso, as vozes e modalizações

Após a análise do conteúdo temático, seguindo a proposta de Bronckart (1999, 2008), nos detemos na análise de outros elementos que compõem a arquitetura textual. Considerando que a percepção do diretor pedagógico em relação às prescrições estabelecidas por ele pode ser reveladora do modo como o treinamento é ministrado e de suas intenções, buscamos perceber mais detalhadamente o nível de responsabilidade enunciativa assumido por Cardillo no momento da entrevista. Para tal, tentamos identificar as vozes presentes na interação, remetendo-as aos tipos de discurso e modalizações.

Bueno (2007, p. 82), apresenta algumas unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de produção e outras que remetem a uma conjunção ou disjunção em relação a essa situação, como segue:

- a) Unidades que indicam implicação: *pronomes de primeira pessoa do singular/plural* (eu/nós, mim, nosso, etc.); *formas verbais de primeira pessoa do singular/plural* (aplicarei, observamos, etc.); *dêiticos temporais* (agora, hoje, etc.); *dêiticos espaciais* (aqui, neste lugar, etc.).
- b) Unidades que indicam conjunção: verbos conjugados no presente do indicativo (indica, cobra, etc.); verbos no futuro do presente do indicativo (aplicarei, usarei, etc.); verbos no futuro perifrástico (vão ler, vamos dividir, etc.).
- c) Unidades que indicam disjunção: verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tentou, fez, etc.); verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tentava, fazia, etc.); verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (tentaria, faria, etc.); expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte); expressões não-dêiticas que indicam lugar (na sala de aula).

2.2.3 Elementos constitutivos do agir do professor

A identificação do agir, como vimos no capítulo 2 dos *Pressupostos Teóricos*, se dá por meio do que Bronckart (2008a) chama de planos. Esses planos são três: motivacional, intencional e de recursos e constituem a atividade (da ordem do coletivo) ou a ação (da ordem do singular), como resumido na tabela 3, abaixo.

	DIMENSÃO COLETIVA	DIMENSÃO SINGULAR
Plano motivacional	Determinantes externos	Motivos
Plano intencional	Finalidades	Intenções
Plano dos recursos para o agir	Instrumentos	Capacidades

Tabela 3: Elementos constitutivos do agir

Como, a partir da identificação desses planos, são atribuídos os papéis de ator (dimensão singular) ou agente (dimensão coletiva), buscamos verificar a ocorrência de elementos pertencentes às dimensões coletiva e singular na entrevista no sentido de estabelecer como o agir docente é representado por Cardillo e para dar conta das seguintes perguntas:

- a) Que figura de professor em exercício no curso investigado é construída?
- b) Como o agir docente é concebido pelo diretor pedagógico? Que modelo de agir docente é construído pelo diretor pedagógico através de sua fala? O professor é visto como ator ou agente de seu trabalho?

PASSO IV
RESULTADOS

E as brumas do caminho começam a ser dissipadas

1 A TESSITURA DO TRABALHO: NO ÂMBITO DAS PRESCRIÇÕES

Nesta parte, apresentaremos os resultados obtidos com a análise dos dados, na seguinte ordem: no primeiro capítulo nos deteremos nas prescrições de forma mais geral, apresentando as fontes deste trabalho na instituição pesquisada e analisando o conteúdo da entrevista em nível de conteúdo temático. No segundo capítulo, faremos a análise linguística da entrevista, buscando verificar que elementos amparam as representações do diretor pedagógico durante o momento da entrevista.

1.1 Conhecendo as Prescrições

Na busca por conhecer as prescrições na instituição, nos deparamos com textos que estavam em circulação no nosso contexto de pesquisa. Um deles é o próprio livro didático, que denota a forma de trabalho adotada dentro da instituição. Outro texto é constituído por um conjunto de *slides* apresentado aos professores em um dos treinamentos realizados na escola. Além disso, também observamos uma lista de orientações entregue aos professores em uma reunião pedagógica da unidade. Portanto, considerando o contexto investigado, pode-se verificar a presença de quatro grandes fontes prescritivas na instituição, como ilustrado na figura 3, abaixo:



Figura 3: Fontes do trabalho prescrito na instituição

A figura 3 mostra que o trabalho prescrito no curso livre estudado é constituído por quatro grandes pólos: *a franquia*, *o livro didático*, *a unidade franqueada* e *a autoprescrição*. Como mencionado anteriormente, a franquia é representada pela figura de seu diretor, residente em outro estado do Brasil, que vai até as regiões franqueadas semestralmente para ministrar o chamado “treinamento”, em que são utilizados instrumentos diversos que mediam a ação do diretor pedagógico. Dentre esses instrumentos, estão os *slides* de *Power Point* criados pelo próprio diretor pedagógico e que são apresentados aos professores.

Já o *livro didático*, além de instrumento de trabalho, é entendido como fonte prescritiva, uma vez que ele dita a ordem cronológica das práticas de sala de aula, bem como os conteúdos a serem trabalhados. O material didático utilizado na escola – para todos os idiomas – é monolíngue, ou seja, no idioma alvo de estudo, e escolhido pela franquia, que define quantos semestres serão necessários para a utilização de cada livro. Este material corresponde, teoricamente, aos níveis de proficiência dos alunos em cada estágio do curso tal qual a nomenclatura adotada pela escola: básico, pré-intermediário, intermediário e avançado. No caso da língua inglesa, uma vez que o diretor pedagógico é responsável por desenvolver o material que é utilizado no nível básico, grande parte do treinamento consiste, justamente, na apresentação deste material e de como utilizá-lo.

A *unidade franqueada*, considerada outra fonte de prescrição docente, é representada pela figura da diretora da escola que, embora assistida pela coordenadora pedagógica da unidade, é quem define e apresenta aos professores as diretrizes a serem seguidas, que envolve desde a função de desligar os equipamentos ao sair da sala de aula à responsabilidade de não “perder” alunos. As reuniões com a direção da escola ocorrem mensalmente aos sábados à tarde e participam delas todos os professores da unidade. Em uma destas reuniões, a primeira do ano de 2008, os professores receberam uma lista de “Pontos a serem observados pelos professores para o bom andamento da escola em 2008”²¹, em cuja análise não nos deteremos neste trabalho, mas que, com certeza, ressalta o caráter prescritivo da unidade franqueada.

Além disso, não podemos deixar de considerar a reconfiguração do trabalho prescrito feita pelo próprio trabalhador, que resulta em autoprescrição ou tarefa prefigurada/planificada (LOUSADA, 2006). Isto se refere à subjetividade que envolve o modo como os trabalhadores tomam as prescrições para si. Dessa forma, suas experiências também se constituem como prescrição deste trabalho, uma vez que, para realizar suas tarefas, o professor mobiliza seus outros saberes e os confronta com as outras prescrições que envolvem o seu meio de trabalho.

Consideramos também como fonte de prescrição a parte que tivemos acesso do treinamento: os *slides* que nos foram fornecidos pela instituição e que fazem parte de uma série criada pelo diretor da franquia para a prática de treinamento. O gênero de texto dos mesmos lembra uma palestra ou uma aula, uma vez que se caracteriza pela apresentação de um conteúdo a uma plateia, tendo como suporte o programa *Power Point*.

O conteúdo dos *slides*²² é tal qual descrito a seguir, nesta mesma ordem:

Slide 1 – Personagens e logo de *marketing* da franquia.

Slide 2 – Logo da franquia no tamanho da tela.

Slide 3 – Tela contendo o título *Missão* (não contém imagens) bem como o seguinte texto: A (franquia em questão) tem como prioridade ensinar idiomas para crianças, adolescentes e adultos de maneira séria, responsável, agradável, natural e divertida. Respeitando suas necessidades e favorecendo a compreensão e interação com o mundo.

Slide 4 – Tela contendo o título *A filosofia da escola* e uma imagem pequena de pessoas de mãos dadas, possivelmente representando união.

²¹ Novamente, remetemos o leitor ao Anexo A.

²² Ver Anexo B.

Slide 5 – Tela contendo o título *Compromisso humano* e o seguinte texto: A (franquia em questão) baseia-se no compromisso com a verdade e a ética.

- Valoriza sempre o aprendizado do aluno no seu próprio desempenho.
- Salaria suas qualidades.
- Trabalha numa unidade contínua entre ensinar aprender e aprender ensinando.
- Prioriza as necessidades do aluno.
- Jamais subestima seu “tempo” em aprender qualquer idioma.
- Prioriza a arte de ensinar e a excelência em aprender.

Slide 6 – Tela contendo o título *Resultados* e o seguinte texto: A (franquia em questão) tem como objetivo uma cumplicidade entre seus alunos, colaboradores e o mundo.

Slide 7 – Tela contendo o título *Pense* e o seguinte texto “Sua comunicação é o limite de seu mundo”. Há também uma imagem, a mesma que aparece no slide 4.

Slide 8 – Tela de cor diferente das outras contendo o logo da franquia e o seguinte enunciado: A arte de ensinar. A excelência em aprender.

Slide 9 – Logotipo da franquia e o seguinte enunciado (vem abaixo do logotipo): e você.

Alguns pontos merecem destaque em relação aos *slides* apresentados durante o treinamento. São poucas palavras, mas uma forte presença de marcas semióticas, como logo da escola e outras imagens que parecem visar marcar a identidade da instituição e terem sido elaborados não só para os professores, mas para futuros clientes. Observamos também a ausência de referência direta aos professores, que aparecem nos slides uma única vez, como “colaboradores” (*Slide 6*). Entretanto, podemos perceber a representação do agir docente através do slide 3, que explica a maneira como os alunos são ensinados: de forma “séria, responsável, agradável, natural e divertida”, levando em conta a necessidade dos alunos e “favorecendo a compreensão e interação com o mundo”. Isso significa que, o modelo de agir esperado pela instituição é de um professor que consiga fazer com que a aula seja, ao mesmo tempo, séria e divertida, um espaço para os alunos compreenderem e interagirem com o mundo, mas com o tempo individual de cada aluno respeitado, como aparece no *Slide 5*. Além disso, os *slides* referem-se ao ato de ensinar como arte, o que coloca o professor no papel de artista, ou seja, dotado de talento e/ou um dom especial.

Os termos interação e comunicação também nos chamaram a atenção, uma vez que podem ser indícios de como Cardillo concebe noções que envolvem o ensino de idiomas,

como comunicação ou como interação – termos que discutiremos na próxima seção. Finalmente, notamos a ausência de modalizações, que deixam pistas de que a instância enunciativa (a franquia, o diretor pedagógico) apresenta tais proposições como sendo uma verdade incontestável a que os professores devem aderir, sem que ele precise fazer uso de seqüências argumentativas, por exemplo, para convencê-los.

Como dito na *Metodologia*, uma primeira análise do conjunto de slides que nos foi fornecido nos levou ao desejo de conhecer melhor o treinamento. Na impossibilidade de filmá-lo, optamos por realizar uma entrevista com o diretor pedagógico, responsável por treinar os professores, cujos resultados discutiremos a seguir.

1.2 A Entrevista com o Diretor: dinâmica geral e orientação temática

Entendemos que o primeiro passo da análise consiste em apontar o conteúdo temático que emerge da entrevista realizada.

Objetivando uma visão geral dos tópicos tratados bem como a identificação do(s) tema(s) dominante(s) da entrevista com Cardillo, a partir das propostas de Abreu-Tardelli (2006) e Bronckart (2008), como apresentado no capítulo da *Metodologia*, sintetizamos a organização temática das perguntas e detectamos os SOTs (segmentos de orientação temática) e os STTs (segmentos de tratamento temático) presentes na transcrição da entrevista.

Primeiramente, observemos as questões feitas durante a entrevista²³.

Perguntas	Linhas
Quem monta o treinamento?	1-3
Como funciona o treinamento?	7-8
O que é feito no treinamento?	15-17
Como o senhor faz para que os professores	32-34; 46-49

²³ Algumas perguntas não foram mencionadas por serem paráfrases de uma das perguntas já presentes ou por apenas fazerem parte do desenrolar da interação, sem grande valor para a análise aqui proposta.

entendam o que o senhor quer que eles façam?	
Existe um manual a ser seguido pelos professores?	32-34
Quais são as etapas do treinamento?	38
O treinamento é o mesmo para professores iniciantes e para professores que já estão na escola há algum tempo?	70-71
A pressão do mercado de trabalho pode refletir no trabalho do professor?	94-95
O treinamento configura-se como uma parte crucial do trabalho docente na escola?	101-103
Existe alguma possibilidade de algum professor dar aula sem antes fazer o treinamento? Como funciona isso na escola?	105-106
O senhor acredita que com um treinamento, o professor está apto a dar aula dentro do que a escola acredita?	144-145
Como o senhor elege o conteúdo a ser trabalhado em cada treinamento?	151-154; 158-162
Há troca entre os professores durante o treinamento? Como isso acontece?	195-196
O professor tem a oportunidade de opinar sobre esses “modelos” que são mostrados durante o treinamento?	199-200
Qual seria o perfil do professor da instituição?	202-203
Como o professor aprende a lidar com o material didático? É no treinamento ou ele vai usando o livro?	211-212

Tabela 4: Perguntas da entrevista semiestruturada

Através da apresentação das questões, é possível perceber que nossas perguntas voltaram-se para a apreensão do que é prescrito aos professores, principalmente durante o

treinamento. O quadro abaixo traz um resumo dos SOT e dos STT bem como o responsável pela introdução do tema – a pesquisadora (PES) ou o diretor pedagógico da instituição (DIR) – e as linhas em que o mesmo se encontra no arquivo referente à transcrição da entrevista.

Entrevista 15/11/2008 com Cardillo ²⁴				
Segmento de orientação temática (SOT)	Tema	Responsável pela introdução do tema	Segmento de tratamento temático (STT) correspondente	Linha(s)
SOT 1	Responsável pelo treinamento	PES	“O treinamento, ele é: ã: geralmente, montado por mim né”	Linha 4
SOT 2	Base para a elaboração do treinamento	DIR	“com base do de aulas assistidas dos próprios professores da (nome da rede de escolas) ... ã, ã... procurando verifica(r) qual é a necessidade do professor.”	Linhas 4-6
SOT 3	O funcionamento do treinamento	PES	<p>“Consiste na melhor... na melhoria de aprendizado # tanto do aluno como do professor também.”</p> <p>“Ahã... o treinamento, ele é usado, né, pra faze(r) com que os professores, eles # ãh, entendam que é muito importante faze(r) com que o aluno, ele pratica +... ele pratica muito mais do que o próprio professor. Então, por exemplo, o # o aluno, ele vai pra aula, né... então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai falar o idioma que ele escolheu pra fala(r).”</p> <p>“As etapas são né, primeiro temos que fazer com que o professor entenda QUE: é muito importante com que o aluno interaja né. A partir do momento que o aluno começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa a percebe(r) a importância que é # aham... você esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa +... +, não só esse lado afetivo, mas ele se predispõe a fala(r) aquele idioma.”</p> <p>“aham... # a gente tem que faze(r) a mesma coisa no treinamento. O treinamento, ele é totalmente prático. Porque é só com a prática que o</p>	<p>Linhas 9-10</p> <p>Linhas 20-25</p> <p>Linhas 40-44</p>

²⁴ Para visualizar a entrevista na íntegra, ver Apêndice C.

			<p>professor vai percebe(r). Essa prática através de exemplos, mostrando vídeos de aulas deles mesmos própr +... +, dos professores mesmo apresentando a aula. Ou uma aula de um outro professor ou de OUTRO treinamento. E com esses exemplos +... e”</p> <p>depois a gente pratica esse, esses exemplos em... # com, com eles, com os professores mesmo. Podemos dizer QUE essa parte, ela é... é... como que eu diria? Que é uma coisa meio... não real, mas +...”</p> <p>“Isso. É... é mostrado um modelo. Em cima desse modelo se, se... há uma interação, né. Vamos falar sobre esse modelo e vamos trocar o que cada um acha. PES: Ah... então o professor, ele tem no treinamento ele tem a possibilidade de falar o que ele pensa sobre tal modelo tal exemplo. COO: Sim, claro.”</p>	<p>Linhas 58-63</p> <p>Linhas 63-66</p> <p>Linhas 197-201</p>
SOT 4	O papel do professor no treinamento	DIR	<p>“+, <então>, o professor, ele... eu acredito muito que as pes.... as pessoas, todas elas aprendem né... e todas elas têm seu... o seu tempo, né? E isso a gente tem que respeita(r) também nos alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a... ao sul pra da(r) treinamento, meu propósito com eles é com que eles... aham... sigam a mesma visão. Nessa visão, o que que nós podemos... aham... te(r) como foco principal? É que, assim como nós fazemos com que os alunos se interajam... se interajam entre eles”</p>	Linhas 52-58
SOT 5	Interação	DIR	<p>“Porque a gente acredita que # não existe uma interação única, né, pra interagir você tem que te(r) pelo menos mais uma pessoa. Então tanto o aluno é, é # tem uma vantagem nisso como o professor também.”</p> <p>“quando você coloca um aluno em <i>pair work</i> +.. é... muitas vezes o aluno, ele não ta nem entendendo porque que ele estava naquele <i>pair work</i>, mas aquele <i>pair work</i>, ele é crucial porque eles (es)tão... é a parte de compensação, né.</p>	<p>Linhas 12-14</p> <p>Linhas 119-129</p>

			O aluno (es)ta... eu sei, você não sabe, muitas vezes nós dois não sabemos, então você vai te(r) que chama(r) a emergência, que é o professor, que vai esta(r) ali pra ajuda(r). Então, eu acredito assim: que na parte de comunicação # ninguém se comunica sozinho. Então, se você não se comunica sozinho, você tem que (es)ta(r) tentando +... então o... a parte crucial do treinamento mesmo é fazer com que o aluno, ele # aprenda a se virar sozinho.”	
SOT 6	Tarefa do professor	DIR	“Com isso, ele... o professor tem que usar atividades interativas onde faça com que o aluno faça, ãh... fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio. O que a gente muitas vezes assiste aula de professores e a gente pode constar que, ã, numa aula de uma hora, muitas vezes o professor falo(u) quarenta minutos. Sendo que quem teria que te(r) falado os quarenta minutos teria que ser o aluno, usando essas tais atividades interativas.”	Linha 26-31
SOT 7	As diferenças do treinamento para os professores iniciantes	PES	“Porque assim, quando o professor, ele já está dando... se ele é um professor que ele está começando a dar aula né, existem algumas diretrizes a serem seguidas. Que são esse respeito desse tempo, né, se nós estamos falando sobre ensinar +...”	Linha 74-76
SOT 8	Importância da experiência para a atividade docente	DIR	“só a experiência que vai fazer com que o professor consiga melhorar, né. E PERCEBENDO isso, estar sempre buscando o que? Fazer com que o aluno fale, mas ele está sempre observando quais são as reações do aluno, né. Nas atitudes em sala de aula, né, ou quais são as dúvidas... isso é muito importante, né”	Linha 79-83
SOT 9	Expectativa discente em relação ao aprendizado da língua	DIR	“aluno, muitas vezes ele vem com expectativa de (es)ta fa... terminar um básico e já +... Então você tem que deixar ele a par de como que é o processo, né. O que, o que eu acho que também que de(i)xa muito o aluno nessa ansiedade toda é todo o mercado, <né>, Mas sim a pressão que ele sofre, né, por esse mercado e algumas instituições onde elas prometem de fale inglês em oito horas, por exemplo +...”	Linha 85-90 Linhas 92- 93

			<p>“Não só do professor, né, porque quando o aluno já vem com a expectativa que ele vai fala(r) em... muito alta, que ele vai fala(r) muito rápido, e ele mesmo percebe que isso é impossível, isso frustra, e além de frustra(r), pode... ele não querer mais estuda(r) o idioma porque acha que é muito difícil e inatingível. E isso é... algo que não acontece. Qualquer pessoa com mil e duzentas horas em sala de aula, ela:, ela já consegue se... se comunica(r).”</p>	Linhas 96- 100
SOT 10	Relevância do treinamento	DIR	<p>“Sim. É, Taiane, (vo)cê sabe que # dar aula é algo como aprender, né. Então dar aula, qualquer pessoa ela pode dar aula... aham... seguindo os passos básicos. Deixa eu ver o que ele não está entendendo, deixa eu tenta(r) <ã>... Ajudá-lo, né.”</p> <p>“Mas nós precisamos de ter uma, uma diretriz, né, a ser seguida, porque quando nós não temos essa diretriz, muitas vezes a gente não sabe o que nós (es)tamos fazendo, né, e # muitas vezes ã... uma andorinha... Não faz verão né. Então você tem que, se você pensa(r) por esse # parâmetro, o que acontece? Os alu..., os professores, eles têm que esta(r) sempre, assim, interagindo, né. Eles têm que (es)ta(r) +...”</p> <p>“<Muitas vezes> você prepara uma aula e esta aula não aplica naquela turma. Você tem <que te(r)> O tato pra você <mudar.> Se você não faz o treinamento, não dá pra você trocar com os seus # colegas, e aí você não dá pra você aplica(r) aquilo que estão <usando>.”</p>	<p>Linha 107- 111</p> <p>Linha 111-117</p> <p>Linha 138-143</p>
SOT 11	Número de treinamentos para ingressar como professor na instituição	PES	<p>“Se nós formos pensar por essa linha que você está... fazendo, está falando nessa pergunta, né, foge com tudo que eu já falei anteriormente. Porque o que eu estou falando é que +... É uma construção contínua.”</p>	Linha 146-150
SOT 12	O conteúdo do treinamento	PES	<p>“Então, usar o material em cima duma metodologia, né, e uma didática de ensino juntos, né. Quando a gente fala de</p>	Linha 163-184

			pega(r) e mostra(r) pro prof... pro, pro, pro professor olha você precisa... dar esse livro, né. É a mesma coisa de +... se ele nunca deu aula, é a mesma coisa de você chega(r) e da(r) esse livro pro aluno básico e fala(r) fala inglês. Você tem QUE construí-lo. Então você vai te(r) passos a serem seguidos. Você tem que mostrar pra ele, olha isso é bom isso é ruim. Tenta. Não deu certo muda, né. Mas +... E tudo em cima do que? De... pedagogos, né, de psicólogos, né. Ou seja, a gente tem que segui(r) uma linha. Porque se você não seguir uma linha, o pro... próprio al... o próprio professor, ele vai se perde(r). Só que esses escritores, né, ou pedagogos ou psicólogos, não são ditos em sala de aula, né. Eles são aplicadas as técnicas, né. Então, por exemplo... ã... o alu... o professor, quando ele VAI pra sala de aula, ele tem que (es)ta(r) apto a saber aplicar essas técnicas. Por exemplo,né, você vai da(r) aula de um +... de um <i>listening</i> , né, você tem que trabalha(r) a interação. Aonde no <i>listening</i> eu vou trabalha(r) a interação? Então você ensina o professor a fazer essas interações com os alunos. (Vo)cê vai trabalhar o vocabulário, a mesma coisa. (Vo)cê vai trabalha(r) leitura +...”	
SOT 13	Perfil do profissional	PES	“Uma pessoa que gosta de interagi(r).”	Linha 204
SOT 14	Manejo do material didático pelo professor	PES	“Ele primeiro ele vai te(r) o contato com o livro... a partir desse ponto, ele... o livro é mostrado, é praticado... e no treinamento, é mostrado o que que pode acontece(r)... ã, nesse período... e depois ele vai pra sala de aula. Não existe... ã... teoria, né. Na verdade existe a prática porque as teorias são tiradas de práticas.”	Linha 213-216

Tabela 5: Segmentos de orientação e tratamento temático na entrevista com o diretor pedagógico

A entrevista é composta por catorze grandes temas, sendo que sete deles foram introduzidos pela pesquisadora e sete foram introduzidos pelo diretor (em negrito), como segue:

- 1) Responsável pelo treinamento;
- 2) **Base para o treinamento;**
- 3) O funcionamento do treinamento;

- 4) O papel do professor no treinamento;**
- 5) Interação;**
- 6) Tarefa do professor;**
- 7) As diferenças do treinamento para os professores iniciantes;
- 8) Importância da experiência para a atividade docente;**
- 9) Expectativa discente em relação ao aprendizado da língua;**
- 10) Relevância do treinamento;**
- 11) Número de treinamentos necessários para ingressar como professor na instituição;
- 12) Como acontece a seleção do conteúdo do treinamento;
- 13) Perfil do profissional da instituição;
- 14) Manejo do material didático pelo professor.

O fato de o número de temas introduzidos pelo diretor pedagógico ser o mesmo dos temas introduzidos pela pesquisadora nos causou estranhamento a princípio, pois pode ser uma tentativa – por parte do entrevistado – de liderar a entrevista. Para tal afirmação, nos apoiamos no fato de que, apesar da relação entre entrevistado e entrevistadora ser de grande familiaridade, existe uma relação hierarquizada institucionalmente que não pode ser negada, uma vez que o entrevistado é o diretor pedagógico da rede onde a pesquisadora atua como professora e diretora. Entretanto, retornando Rocha et. al. (2004), pode-se atribuir a introdução de temas pelo diretor às características próprias do gênero entrevista e ao seu caráter heterogêneo, aspectos tratados na parte da metodologia.

A apresentação do conteúdo temático a partir de duas propostas (ABREU-TARDELLI, 2006 e BRONCKART, 2008), destaca a importância que os diferentes temas têm durante a entrevista. Na verdade, pôde-se verificar que esses temas emergem mais claramente na proposta apresentada por Bronckart. Reduzir a apresentação do conteúdo temático às perguntas da entrevistadora não teria permitido mostrar a importância das intervenções do entrevistado.

1.3 O Conteúdo Temático da Entrevista: o treinamento

A entrevista foi pensada no sentido de conhecer o treinamento e o entrevistado estava a par deste objetivo. Estranhamente, ao ser perguntado sobre o tema (em negrito no exemplo 1), já no início da entrevista, o diretor parece relutar, dando um tratamento inesperado à orientação temática “como funciona o treinamento”:

Exemplo 1:

- 7 PES: Ok, e **como funciona esse treinamento**? Eu gostaria de saber, assim, a
8 **sequência das ações**, né, o que que acontece, **em que consiste o treinamento**?
- 9 COO: Consiste na melhor... na melhoria de aprendizado # tanto do aluno como
10 do professor também.
- 11 PES: Ahã.
- 12 COO: Porque a gente acredita que # não existe uma interação única, né, pra
13 interagir você tem que te(r) pelo menos mais uma pessoa. Então tanto o aluno é, é #
14 tem uma vantagem nisso como o professor também.
- 15 PES: Ahã, Mas **eu gostaria de sabe(r)**, né, eu como +...
- 16 +, **me colocando no lugar de não conhecedora do treinamento**, né, digamos assim, ã:
17 **os passos... como que isso funciona**, né, **o que que é feito no treinamento**?
- 18 COO: O treinamento (pesq. interrompe coo).
- 19 PES: Você vai a (nome da cidade) geralmente, numa das escolas, né...
- 20 COO: Ahã... o treinamento, ele é usado, né, pra faze(r) com que os
21 professores, eles # ãh, entendam que é muito importante faze(r) com que o aluno, ele
22 pratica +... ele pratica muito mais do que o próprio professor. Então, por exemplo, o # o
23 aluno, ele vai pra aula, né... então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai falar o idioma
24 que ele escolheu pra fala(r).
- 25 PES: Exato.

As respostas de Cardillo no exemplo acima (linhas 9-10 e linhas 20-24) mostram que, ao invés de falar especificamente sobre o que acontece no treinamento, isto é, sobre quais são as ações realizadas por ele junto aos professores, Cardillo fala do objetivo do encontro: “fazer com que os professores entendam a importância de os alunos praticarem o que aprendem em sala de aula” (linhas 21 e 22). Tal estratégia pode ter uma explicação semelhante à que impediu a filmagem do encontro para esta pesquisa, isto é, pelo fato de o treinamento ser considerado um elemento-chave do trabalho e da metodologia da instituição. Lembrando que se trata de um curso livre, Cardillo, enquanto responsável maior pela franquia, parece tentar “proteger” o que acontece no treinamento por receio de que outras instituições possam fazer uso de tais procedimentos. Apesar da relutância em responder à pergunta sobre o

funcionamento do treinamento, a partir da fala do diretor, podemos traçar um perfil do encontro ministrado por ele junto aos professores.

O treinamento é montado – com base nas aulas assistidas dentro das escolas da rede – pelo próprio diretor pedagógico, que viaja até as regiões onde se encontram as unidades franqueadas. A partir dos dados obtidos, o treinamento pode ser definido como um encontro de ordem prática (e não teórica), que tem como propósito fazer com que os professores da rede “sigam a mesma visão” (linha 72 da entrevista). Para tal, os professores assistem aulas de outros professores ou deles mesmos (linhas 58-63), que poderiam ser entendidas como sessões de visionamento²⁵. As filmagens servem como exemplos a partir dos quais são criadas situações em que os professores entram em contato com técnicas a serem utilizadas na sala de aula, uma vez que “ele (o professor) tem que estar apto a saber aplicar essas técnicas” (linha 197 da entrevista). Sabe-se ainda que o treinamento não é igual para todos os professores (linhas 74-76), havendo uma distinção entre o treinamento ministrado junto aos professores iniciantes e aos professores que trabalham há mais tempo na escola.

Segundo Cardillo, é no treinamento que o professor vai ser levado a entender a importância de oportunizar momentos de prática entre os alunos, para que eles aprendam a “se virar sozinhos” (linha 129). Além dessa, foi possível apreender outras concepções que norteiam o agir docente na instituição. Isso implica dizer que, embora o diretor da franquia não mencione autores ou utilize termos específicos de uma linha teórica, o conteúdo da entrevista traz à tona conceitos que modificam, interferem e planificam o trabalho do professor, sobre as quais trataremos a seguir.

1.3.1 Concepções que Perpassam o Treinamento: interagir ou comunicar?

Retomando o que foi discutido nos *Pressupostos Teóricos*, as concepções, sejam as mais remotas ou as mais atuais, que permeiam o ensino de línguas podem ser encaradas “como verdadeiras prescrições do trabalho do professor” (LOUSADA, 2006, p. 101). Logo,

²⁵ Uma possível conceitualização para as chamadas sessões de visionamento encontra-se em Nicolaidis (2003), que as define como um tipo de procedimento que visa incitar o professor a tecer comentários no sentido de construir uma visão êmica das interações assistidas. Não nos deteremos na discussão referente a aproximação ou o distanciamento das noções de visionamento e de autoconfrontação (CLOT, 2006).

no nosso caso em especial, essas concepções prescrevem não só o trabalho do professor como o próprio trabalho do diretor pedagógico, uma vez que tanto o treinamento quanto parte do material didático são elaborados a partir de tais ideias, que, por sua vez, interferem nas práticas de sala de aula.

A escolha por traduzir a expressão *teacher training* por “treinamento de professores” ao invés de formação de professores²⁶ imediatamente nos levou a pensar que os conceitos que perpassam as prescrições advindas da franquia através do treinamento poderiam ser de origem cognitivista, uma vez que, dentro dessa abordagem, a relação entre ensino e aprendizagem se dá de maneira direta, no sentido de instruir o outro a realizar determinados procedimentos, de “passar” informação. Além disso, a análise isolada de alguns trechos da fala de Cardillo nos levou a corroborar com tal hipótese. Paradoxalmente, outros trechos mostram prescrições que remetem ao interacionismo social de Vygotsky e a relação sócio-histórica que se dá entre as pessoas, ou seja, da consideração pelo outro. Logo, nos questionamos: afinal, que concepções são adotadas pelo diretor pedagógico? A visão cognitivista? A visão sociointeracional? A abordagem comunicativa? Sem a pretensão de responder essas questões categoricamente, mas sim de lançar luz sobre os dados que acreditamos serem norteadores e constituintes da atividade docente na instituição pesquisada, teceremos alguns comentários.

Inicialmente, notamos o valor dado à habilidade de o aluno falar o idioma (ênfase à expressão oral), tendência que teve origem ainda no método direto, ganhou força a partir dos estudos de Krashen (1982; 1989) e que continua a ser valorizada pelos estudos contemporâneos. Tal qual o trecho a seguir:

Exemplo 2:

27 DIR: com isso, ele o professor tem que usar **atividades interativas** onde faça com que o
28 aluno faça ãh **fale o tempo todo na sala de aula**, muito mais do que ele próprio. O que a gente
29 muitas vezes assiste aulas de professores e a gente pode consta(r) que ãh numa aula de uma hora,
30 muitas vezes **o professor falou quarenta minutos. Sendo que quem teria que te(r) falado os**
31 **quarenta minutos teria que ser o aluno**, usando essas **tais atividades interativas**.

No mesmo trecho, Cardillo utiliza o termo “atividades interativas” duas vezes, atribuindo a elas o papel de mediadoras da fala do aluno. A alta incidência do termo interação – utilizado tanto no ponto de vista cognitivista quanto no sociointeracionista – nos chamou a

²⁶ Na literatura da área educacional em geral, observa-se o uso de *training* como equivalente à formação.

atenção ao longo da entrevista (13 ocorrências²⁷) o que nos levou a pensar sobre como Cardillo entende a mencionada interação.

O fato de Cardillo, ao ser questionado sobre o treinamento, afirmar que os professores assistem aulas deles mesmos e de outros professores tendo a oportunidade de falarem o que pensam, nos remete a uma visão sociointeracionista, o que é corroborado pela menção ao respeito do tempo individual tanto do professor quanto do aluno. Ou seja, assim como o tempo do professor é respeitado pelo diretor – o professor novato precisa adquirir experiência – é esperado que os professores também respeitem o tempo do aluno. O exemplo abaixo ilustra a posição do diretor:

Exemplo 3:

52 DIR: <então>, o professor, ele, eu acredito muito que as pes, **as pessoas, todas elas**
53 **aprendem né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que respeita(r) também**
54 **nos alunos, né.**

197 DIR: isso. É é mostrado um modelo. Em cima desse modelo, se, se há uma
198 interação, né. **“Vamos falar sobre esse modelo e vamos trocar o que cada um acha”.**

Segundo Cardillo, cabe ao professor proporcionar oportunidades para que o aluno interaja em sala de aula, isto é, ele atribui ao professor o papel de mediador da aprendizagem do aluno, ação que perpassa inclusive o lado afetivo dos sujeitos envolvidos, o que nos remete à noção mencionada anteriormente de colaboração, que têm as identidades de seus sujeitos reafirmadas, contestadas e até anuladas a partir das interações que acontecem em um determinado contexto. Conforme o exemplo abaixo:

Exemplo 4:

38 PES: é, como, quais são as etapas né.
39 DIR: não, as etapas são né, **primeiro temos que fazer com que o professor**
40 **entenda que é muito importante com que o aluno interaja né. A partir do momento**
41 **que o aluno começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa a percebe(r)**
42 **a importância que é ãh você esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa, não só**
43 esse lado afetivo, mas ele se predispõe a falar aquele idioma.
44 PES: então esse seria o objetivo maior do <treinamento>.

²⁷ Considerando a palavra “interação” e variantes como o adjetivo “interativa” e as variações do verbo “interagir”.

Na sequência de sua fala, parece-nos que Cardillo demonstra entender que a prática docente varia de acordo com as reações dos alunos, o que aponta para o saber de que o plano de aula e a metodologia não são estanques frente à subjetividade dos participantes do evento aula, caracterizando um processo interacional de construção de conhecimento e não de transferência. Tal sensibilidade em relação ao contexto de uma prática social – a sala de aula – também aparece em outros trechos da fala de Cardillo, que ecoam Bronckart (2006) quando este afirma que a gestão de uma situação de sala de aula bem sucedida não pode desconsiderar as reações dos alunos e cabe ao professor mudar o seu plano de aula levando em conta tais reações.

Para Cardillo, o que determina o crescimento de um professor é a experiência, como já mencionamos. Nesse sentido, vai ao encontro da profissionalidade do ofício de professor mencionada por Bronckart (2009) ao negar o mito de que ser professor é um dom, um sacerdócio. Ao atribuir o aprimoramento do *métier* do professor à experiência, o diretor pedagógico remete a ideia de construção, que não poderia ser atribuída somente ao treinamento, mas ao próprio docente, que vai ressignificando suas ações através das situações que ele próprio vivencia. Os exemplos 5 e 6 a seguir exemplificam a posição do diretor:

Exemplo 5:

78 DIR: cada um vai ter o seu tempo, né. Então não é a mesma coisa. É como dizer que
79 um aluno de básico, ele vai, ele vai se dar bem no avançado, né. Não acontece isso, é só a
80 experiência que vai fazer com que o professor consiga melhorar, né. E percebendo isso,
81 esta(r) sempre buscando o que? **Fazer com que o aluno fale, mas ele está sempre**
82 observando quais são as reações do aluno, né, nas atitudes em sala de aula, né, ou
83 quais são as dúvidas, isso é muito importante, né, <ou>.
84 PES: <claro.>

Exemplo 6:

138 DIR: <muitas vezes> você prepara uma aula e esta aula não aplica naquela
139 turma.
140 PES: e+/.
141 DIR: **você tem que <te(r) o tato> pra você muda(r).** se você não <faz o>
142 PES: <exato.> <pois é:>
143 DIR: treinamento, você não dá pra [:para] você troca(r) com os seus ah com os seus
144 colegas, e aí você não dá pra [:para] você aplica(r) aquilo que estão <usando>.

Cardillo menciona ainda a importância de o aluno “aprender a se virar sozinho”, o que é feito pelo trabalho em pares (*pair work*). A fala de Cardillo, inicialmente, parece ir ao encontro da noção de autonomia do aluno, que é reafirmada pela visão sociointeracionista:

para ser autônomo, o aluno “precisa desenvolver habilidades sociais que o ajudarão a interagir em sala de aula por meio do trabalho colaborativo” (LIMA, 2004, p. 205). Entretanto, se analisamos o trecho da entrevista em que as noções de autonomia e trabalho colaborativo aparecem, podemos pensar numa possível contradição, como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo 7:

122 DIR: é muitas vezes o aluno, ele não (es)tá nem entendendo porque que ele estava
123 naquele *pair work*, **mas aquele *pair work*, ele é crucial porque eles (es)tão, é a parte de**
124 **compensação, né. O aluno (es)ta, eu sei, você não sabe, muitas vezes nós dois não sabemos,**
125 **então você vai te(r) que chama(r) a emergência, que é o professor, que vai esta(r) ali pra**
126 **[:para] ajuda(r).** Então, eu acredito assim, que na parte de **comunicação** ninguém se comunica
127 sozinho. Então, se você não se comunica sozinho, você tem que (es)ta(r) tentando, então o, a parte
128 crucial do treinamento mesmo é fazer com que **o aluno, ele aprenda a se virar sozinho.**

A autonomia mencionada por Cardillo ligada ao trabalho em pares (*pair work*) e à ajuda do professor, inicialmente, levaria a aproximação com duas noções vygotskianas: a de andamento – processo em que o participante mais competente auxilia o menos competente na realização de uma tarefa – e a de zona de desenvolvimento proximal – a distância entre o que o indivíduo pode realizar sozinho e o que só lhe é possível por meio da interação com o outro. Embora estejamos diante da descrição de uma situação típica de andamento, no exemplo 7, a linguagem assinalada através dos termos em negrito conduz a outro suporte teórico. Isso se dá porque Cardillo afirma que o trabalho em duplas seria “a parte da compensação” (linha 124 do exemplo 7), o que leva a crer que, na verdade, a prática a que o diretor se refere não pode ser entendida como interação tal qual a noção vygotskyana. É, ao contrário, um momento de o aluno “treinar” o conteúdo aprendido com o colega, que pode compensar o que ele ainda não sabe ou não está seguro para fazer, ao invés de auxiliá-lo. A noção de compensação remete aos estudos cognitivistas que costumavam ver o professor como o “detentor de conhecimento”, leia-se, “poder”, que seria chamado quando houvesse problemas. Assim, o professor é tomado como “a emergência” por Cardillo, que deve observar as reações dos alunos sim, mas não no sentido de fornecer andaime para a interação em curso ou para corrigir o aluno, e sim para ver “quais são as dúvidas” (linha 83 da entrevista). Logo, o emprego do termo “compensar” deixa pistas de que o professor vai ser o responsável por preencher as lacunas oriundas do suposto déficit do aluno, uma vez que Cardillo parece entender os erros dos alunos como falhas a serem compensadas para se atingir o objetivo, que é a atividade a ser

realizada no *pair work*, e não como parte do processo de aprendizagem que levaria a um *feedback corretivo* (cf. LIMA, 2004).

Retornando ao início desta seção, quando tratamos da importância dada à fala e ao número de ocorrências das variantes do termo “interação”, nos chamou a atenção outra ambiguidade na fala de Cardillo, a saber, a compreensão dos conceitos de fala, interação, prática e comunicação.

Alguns trechos da entrevista nos levam a pensar que o diretor entende prática como equivalente a fala e interação, não fazendo distinção entre os termos, uma vez que a construção frasal é bastante parecida: “faça (ou fazer) com que o aluno...”. Isso significa dizer que Cardillo parece associar a interação diretamente à fala (produção oral) que o aluno realiza no *pair work*, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo 8:

20 DIR: ahã o treinamento, ele é, ele é usado, né, pra [:para] faze(r) com que os professores,
21 eles # ã # entendam, entendam que é muito importante **faze(r) com que o aluno, ele pratica,**
22 **prática muito mais do que o próprio professor.** Então, por exemplo, o o aluno, ele vai pra [:para]
23 aula, né, então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai fala(r) o idioma que ele escolheu pra [:para]
24 fala(r).

Exemplo 9:

26 DIR: com isso, ele o professor tem que usar atividades interativas onde **faça com que o**
27 **aluno faça ãh fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio.** O que a gente
28 muitas vezes assiste aulas de professores e a gente pode consta(r) que ãh numa aula de uma hora,
29 muitas vezes o professor falou quarenta minutos.

Exemplo 10:

57DIR: nessa visão, o que que nós podemos ãh te(r) como foco principal? É que, assim como
58nós **fazemos com que os alunos se interajam... se interajam entre eles,** ãh a gente tem que faze(r)
59 a mesma coisa no treinamento.

Se comparamos os exemplos 8, 9 e 10, vemos que a construção frasal é quase a mesma para ambos os termos “prática”, “fala” e “interação”, o que leva a pensar numa possível e mera paráfrase da importância da prática/interação/fala, que se dá através do trabalho em pares (*pair work*).

No exemplo 10 (acima), o emprego do verbo interagir na forma reflexiva denota essa mesma equivalência semântica pela qual Cardillo faz uso das noções de “comunicar” e “interagir”, utilizando até mesmo a forma reflexiva que, gramaticalmente, seria possível com o verbo “comunicar = comunicar-se”, mas não com o verbo “interagir”. Outra aproximação desses conceitos – o de comunicação e interação – está na comparação entre dois outros trechos da fala de Cardillo quando ele afirma que não há interação sem a presença do outro, o que, ao longo da entrevista, é reafirmado por ele: “ninguém se comunica sozinho” (linha 127). Essa aproximação entre os termos deixa claro que a compreensão de interação que Cardillo parece adotar remete aos estudos cognitivistas, já que o termo comunicação leva, em primeira instância, à abordagem comunicativa e à “metáfora do conduto” (REDDY, 1993). Ou seja, a noção vygotskyana de interação como oportunidade de aprendizado que se dá em uma ação conjunta de colaboração e cooperação entre os indivíduos, sendo o sujeito “resultado de sua própria interação homem-homem, na qual ele constitui suas formas de ação em atividades” (BUZZO, 2008, p. 58) parece não ser coerente com a fala de Cardillo. A ideia de que, para interagir/comunicar-se é preciso pelo menos mais uma pessoa, reforça as noções de emissor e receptor de mensagens, já que o diretor não menciona elementos que poderiam levar a uma concepção de interação sociointeracional, como o contexto ou as identidades desses participantes, que remeteria ao social e não ao individual. Além disso, Cardillo afirma que os professores devem estar sempre interagindo entre eles, ideia que ele complementa com o que parece ser o propósito de interagir: trocar informação. Isto pode ser observado no exemplo a seguir:

Exemplo 11:

115 DIR: não faz verão né. Então você tem que, se você pensa(r) por esse parâmetro, o que
116 acontece? Os alu, os professores, eles têm que esta(r) sempre, assim, interagindo, né. Eles têm que
117 (es)ta(r)+/.
118 PES: entre eles?
119 DIR: entre eles, trocando informação, né, porque quando você coloca um aluno em *pair* 120
work +...
121 PES: ahã.

A ideia de troca de informação que aparece no trecho acima é amparada por um outro trecho da entrevista. Nele o entrevistado, ao mencionar a importância do treinamento para os professores, explica que “ (...) se você não faz o treinamento (...) não dá para você trocar com os seus colegas, e aí você não dá para você aplicar aquilo que estão usando” (linhas 142 e

143). Portanto, somos levados a entender que a interação entre os professores se dá no sentido de um utilizar as técnicas de sala de aula que o outro está usando, num processo de auxílio à criatividade, elemento geralmente importante no contexto de sala de aula, principalmente no curso livre.

Outra ideia que remete à abordagem comunicativa é a noção de tempo de fala do professor (em inglês *Teacher's Talking Time*, ou *TTT*). No exemplo abaixo, que reforça a ligação entre fala e prática, Cardillo comenta a importância da produção do aluno:

Exemplo 12:

26 DIR: com isso, ele **o professor tem que usar atividades interativas onde faça com**
27 **que o aluno faça ãh fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio.**
28 **O que a gente muitas vezes assiste aulas de professores e a gente pode consta(r) que**
29 **ãh numa aula de uma hora, muitas vezes o professor falou quarenta minutos. Sendo**
30 **que quem teria que te(r) falado os quarenta minutos teria que ser o aluno, usando**
31 essas tais atividades interativas.

Exemplos 13:

20 DIR: ahã o treinamento, ele é, ele é usado, né, pra **[:para] faze(r) com que os**
21 **professores, eles # ã # entendam, entendam que é muito importante faze(r) com que o**
22 **aluno, ele pratica, pratica muito mais do que o próprio professor.** Então, por exemplo,
23 o o aluno, ele vai pra **[:para] aula, né, então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai fala(r)**
24 **o idioma que ele escolheu pra **[:para] fala(r).****

Os exemplos deixam pistas de que a forma como Cardillo se refere ao tempo de fala do professor parece ser bastante redutora. Deixa entender que o modo de o professor fazer com que os alunos falem é se manter calado e não interagindo. As interações entre professor-aluno e aluno-aluno que deveriam caracterizar a situação de sala de aula são colocadas em plano secundário, sendo enfatizada a expressão oral do aprendiz.

Ao longo da análise do conteúdo temático, como já comentamos, notamos que há uma sobreposição de conceitos, como é o caso da interação, que ora é tomada como sinônimo de comunicação, ora como equivalente à prática social. Essa ambiguidade pode ser atribuída à própria história de Cardillo dentro do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, área que passou por um processo de transformação bastante significativo nas últimas décadas, como vimos no capítulo 3 da *Parte II*. Outra explicação para essa ambivalência estaria no fato de Cardillo não ter tido contato com essas teorias formalmente. Isso encontra respaldo em trechos de sua fala que denotam a importância dada à experiência e à prática, que parecem ser

os verdadeiros elementos norteadores de seu trabalho enquanto diretor pedagógico e professor. Assim, o treinamento é “totalmente prático”:

Exemplo 14:

59 **DIR:** **O treinamento, ele é totalmente prático. Porque é só com a prática que o**
60 **professor vai percebe(r).** Essa prática através de exemplos, mostrando vídeos de aulas
61 deles mesmo(s) própr +... dos professores mesmo apresentando a aula. Ou uma aula de um
62 outro professor ou de outro treinamento. E com esses exemplos +... **e depois a gente**
63 **prática** esse, esses exemplos em com, com eles, com os professores mesmo.

É revelado também que não existe teoria a partir da qual é construído o treinamento, como em:

Exemplo 15:

213 **DIR:** ele primeiro ele vai te(r) o contato com o livro. A partir desse ponto, ele, o
214 livro é mostrado, é praticado, e no treinamento, é mostrado o que que pode acontece(r) ãh
215 nesse período, e depois ele vai pra [:para] sala de aula. **Não existe ãh teoria, né. Na**
216 **verdade existe a prática porque as teorias são tiradas de práticas.**

Ainda sobre o conteúdo temático, a análise não deixa dúvida de que há prescrições norteadoras do trabalho docente na instituição e que o responsável por elas assume o valor de tais prescrições. O treinamento configura-se como uma fonte de prescrição bastante expressiva, tal como mostram os exemplos 16, 17 e 18 (a seguir), em que o diretor utiliza as expressões “seguir a mesma visão”, “existem diretrizes a serem seguidas”, “nós precisamos ter uma diretriz a ser seguida”:

Exemplo 16:

44 **PES:** então esse seria o objetivo maior do <treinamento>.
45 **DIR:** <esse> seria o objetivo maior do+/.
46 **PES:** que o professor entenda isso. Essas questões de interação que são tão
47 importantes para a sala de aula, né. Mas a minha questão, na verdade, eu acho que eu não
48 formulei muito bem, é no sentido assim, ó, como faze(r) com que esse professor entenda
49 né?
50 **DIR:** Então+/.
51 **PES:** existem vários <métodos>.
52 **DIR:** <então>, o professor, ele, eu acredito muito que as pés, as pessoas, todas elas
53 aprendem né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que respeita(r)
54 também nos alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a ao sul pra [:para] da(r)

55 treinamento, **meu propósito com eles é com que eles ãh sigam a mesma visão.**

Exemplo 17:

70 PES: ãh e o treinamento é o mesmo pra [:para] professores iniciantes e pra [:para]
71 professores que já estão na escola há algum tempo?
72 DIR: não.
73 PES: como que funciona essa+... ?
74 DIR: porque assim, quando o professor, ele já está dando, se ele é um professor que ele está
75 começando a dar aula né, **existem algumas diretrizes a serem seguidas**, que são esse respeito
76 desse tempo, né, se nós estamos falando sobre ensinar+/.
77 PES: e respeita(r) o tempo do aluno.
78 DIR: cada um vai ter o seu tempo, né. Então não é a mesma coisa. É como dizer que um
79 aluno de básico, ele vai, ele vai se dar bem no avançado, né. Não acontece isso, é só a experiência
80 que vai faze(r) com que o professor consiga melhorar, né. E percebendo isso, esta(r) sempre
81 buscando o que? Fazer com que o aluno fale, mas ele está sempre
82 observando quais são as reações do aluno, né, nas atitudes em sala de aula, né, ou quais são as
83 dúvidas, isso é muito importante, né, <ou>.
84 PES: <claro.>

Exemplo 18:

101 PES: então, pelo que eu estou entendendo, **o treinamento, ele é, ele é**
102 **crucial, ele é parte, é uma chave, assim, que não, indispensável, pra [:para] o**
103 **professor da (nome da escola) <né>?**
104 DIR: <sim.>
105 PES: então, existe alguma possibilidade de algum professor dar aula sem antes fazer o
106 treinamento, como que funciona isso na escola?
107 DIR: é Taiane, (vo)cê sabe que dar aula é algo como aprender, né. Então dar aula,
108 qualquer pessoa ela pode dar aula ãh seguindo os passos básicos. Deixa eu ver o que ele não está
109 entendendo, deixa eu tenta(r) ãh+/.
110 PES: ajudá-lo.
111 DIR: ajudá-lo, né, **mas nós precisamos ter uma, uma diretriz, né, a ser**
112 **seguida, porque quando nós não temos essa diretriz, muitas vezes a gente não sabe o que nós**
113 **(es)tamos fazendo**, né, e muitas vezes ãh uma andorinha...
114 PES: não faz verão.
115 DIR: não faz verão né. Então você tem que, se você pensa(r) por esse parâmetro, o que
116 acontece? Os alu, os professores, eles têm que esta(r) sempre, assim, interagindo, né. Eles têm que
117 (es)ta(r)+/.

Nitidamente, os exemplos acima mostram que o diretor assume o papel prescritivo que lhe é conferido por seu papel como diretor pedagógico e responsável pelo treinamento. O termo “seguir” remete a uma concepção de trabalho diferente da adotada por nós, ou seja, a fala de Cardillo deixa pistas de uma possível crença no prescrito como modelo a ser seguido tal e qual quando da realização do trabalho. Em outras palavras, em alguns momentos da entrevista, o diretor parece ignorar que a subjetividade do sujeito impede que ele dê conta das

prescrições tal como elas foram idealizadas, sem reconfigurá-las. No entanto, como já mencionamos, Cardillo também se refere à sensibilidade que o professor deve ter para mudar o que não deu certo e para alterar o plano de aula de uma turma para outra. Ele também menciona a importância da experiência de cada professor e na construção que acontece com essa experiência aliada ao treinamento. Logo, podemos constatar uma ambivalência na fala de Cardillo, que, embora fale em construção dos profissionais, remete a uma coerência entre o termo empregado “treinamento” e a visão predominante em seu discurso.

Em última análise, lançando um olhar para os *slides* e aliando-os a esta primeira análise da entrevista, há pistas de que ao professor cabe apenas “gostar de interagir” (linha 243). A arte de ensinar, como mencionada nos *slides*, cabe ao treinamento e à figura de Cardillo, que “ensina” os professores a utilizarem as técnicas necessárias para a chamada “excelência em aprender”, termo utilizado nos *slides*. Assim, somos levados a crer que, ao contrário do que pensamos com um primeiro olhar para os *slides*, Cardillo não representa o professor como um ser dotado de um dom para o ensino, mas sim um indivíduo que deve gostar de interagir – ou comunicar-se – e que aprende, através do treinamento, como fazer isso em sala de aula, de forma a promover uma classe que funcione, que seja propícia ao aprendizado.

2 ELEMENTOS QUE PODEM LEVAR ALÉM: OS TIPOS DE DISCURSO, AS VOZES E MODALIZAÇÕES

Para uma maior compreensão da representação de Cardillo em relação às prescrições para os professores de seu curso, detemo-nos na análise de alguns elementos linguísticos que sustentam tais representações: os tipos de discurso e as vozes e modalizações presentes na entrevista. Tais elementos podem ser reveladores do modo como Cardillo concebe o agir docente na instituição e de sua tomada de posição enquanto prescritor/diretor.

Considerando o gênero de texto analisado, a entrevista – cujo discurso situa-se no mundo do expor – era esperado que o discurso interativo estivesse presente na fala de Cardillo. Sua presença, marcada pelos pronomes “eu” e “meu”, mostra uma conjunção implicada ao mundo discursivo do expor e ao ato de produção. É por meio desse tipo de discurso que Cardillo comenta algumas concepções relacionadas ao ensino/aprendizagem e, também, o treinamento, como mostra o exemplo 19:

Exemplo 19:

46 PES: que o professor entenda isso. Essas questões de interação que são tão
47 importantes para a sala de aula, né. Mas a minha questão, na verdade, eu acho que eu não
48 formulei muito bem, é no sentido assim, ó, como faze(r) com que esse professor entenda né?
49 DIR: Então+/.
50 PES: existem vários <métodos>.
51 DIR: <então>, o professor, ele, **eu acredito muito que as pessoas, todas elas**
52 **aprendem** né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que respeita(r)
53 também nos alunos, né. **Quando eu me desloco de São Paulo a ao sul** pra [:para] da(r)
54 treinamento, **meu propósito com eles é fazer com que eles** ãh sigam a mesma visão.

Entretanto, não são segmentos de discurso interativo que predominam na entrevista; o discurso teórico aparece em um número um pouco maior de segmentos de texto que o discurso interativo. É através do discurso teórico que Cardillo fala das concepções que guiam o próprio trabalho enquanto “treinador” dos professores e o agir docente na instituição, como apresentado anteriormente e exemplificado através do exemplo 20:

Exemplo 20:

170 DIR: **você tem que construí-lo. Então você vai te(r) passos a serem seguidos.**
171 PES: ahã.
172 DIR: **você tem que mostra(r) pra ele, “olha, isso é bom, isso é ruim, tenta”. Não**
173 **deu certo muda.**
174 PES: ahã.
175 DIR: né, mas e tudo em cima do que? De pedagogos, né, de psicólogos, né. Ou seja,
176 **a gente tem que segui(r) uma linha, porque se você não seguir uma linha, o pró próprio al, o**
177 **próprio professor, ele vai se perde(r). Só que esses escritores, né, ou pedagogos ou**
178 **psicólogos, não são ditos em sala de aula, né. Eles são aplicadas as técnicas, né. Então, por**
179 **exemplo, ãh o alu, o professor, quando ele vai pra [:para] sala de aula, ele tem que (es)ta(r)**
180 **apto a saber aplicar essas técnicas. Por exemplo, né, você vai da(r) aula de um ãh de um**
181 **listening, né, você tem que trabalha(r) a interação. Aonde no listening eu vou trabalha(r) a**
182 **interação? Então você ensina o professor a faze(r) essas interações com os alunos. (Vo)cê vai**
183 **trabalhar o vocabulário, a mesma coisa. (Vo)cê vai trabalha(r) leitura+/-**

O exemplo acima pode ser considerado como discurso teórico, pois não há marcas de referência aos participantes da interação. O uso da forma “você” não se refere à pesquisadora, com quem Cardillo está dialogando, mas trata-se de um termo genérico para se referir ora a ele mesmo, enquanto responsável pelo treinamento, ora aos professores, como em “você vai dar aula de um *listening*, né, você tem que trabalhar a interação” (linha 118). Além disso, a predominância do tempo presente genérico também é considerada como uma marca do discurso teórico, o que revela a autonomia do discurso de Cardillo em relação à situação de produção.

Os tipos de discurso relato interativo e narração não apareceram em nenhum dos segmentos da entrevista. Sendo as características próprias desses tipos de discurso a disjunção do acontecimento verbalizado em relação ao momento de interação e o uso de verbos no pretérito, podemos atribuir essa ausência ao gênero entrevista e às perguntas feitas a Cardillo, que, em nenhum momento, sentiu a necessidade de narrar fatos concretos ocorridos na escola.

Assim, a grande característica discursiva da entrevista é a presença de segmentos de tipo discursivo interativo-teórico-misto, ou seja, um tipo de discurso intermediário da ordem do expor que alternaria entre o discurso interativo e o discurso teórico. Isso nos dá pistas seguras de que o gênero em questão – a entrevista – pode ser utilizado como forma de apreender as prescrições na instituição. Segundo Bronckart (1999), esse tipo de discurso é encontrado em textos do gênero exposição científica, obra didática, etc., e é decorrente da restrição que exerce sobre seu autor, que deve “apresentar informações que sejam, a seu ver,

verdades autônomas e se inscrevam, portanto, nas coordenadas de um mundo teórico e deve, ao mesmo tempo, levar em conta os receptores, solicitá-los e, assim, inscrever-se nas coordenadas de um mundo interativo” (BRONCKART, 1999, p. 254). No exemplo 21, podemos visualizar o tipo de discurso interativo-teórico-misto:

Exemplo 21:

32 PES: e como tu faz [:fazes] pra [:para], pra [:para] que os professores entendam
33 isso, reflitam? É através do teu discurso ou é através de exemplos ãh enfim, existe um
34 manual a ser seguido?
35 DIR: **ãh primeiro vamo(s) pra [:para] uma pergunta de cada vez né. A primeira**
36 **pergunta você falou como que os professores fazem isso, como que eu, eu aplico o o**
37 **treinamento em cima do ah+/.
38 PES: é, como, quais são as etapas né.
39 DIR: não, as etapas são né, primeiro temos que fazer com que o professor entenda**
40 **que é muito importante com que o aluno interaja né. A partir do momento que o aluno**
41 **começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa a percebe(r) a importância**
42 **que é ãh você esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa, não só esse lado afetivo,**
43 **mas ele se predispõe a falar aquele idioma.**

Na proposta iniciada na linha 35, o entrevistado se dirige diretamente a sua interlocutora e usa o pronome “você” para esse endereçamento. Nesse mesmo segmento, revela-se como “eu” (“como que eu aplico o treinamento” – linha 36). Na continuidade, em resposta à pergunta seguinte, o discurso teórico toma conta da fala de Cardillo. O pronome “você” não mais se refere deiticamente à interlocutora, mas, genericamente, marca o/os professor(es).

Ao analisar os tipos de discurso presentes nas concepções que guiam o trabalho prescrito na instituição, podemos perceber o grau de implicação do diretor em relação às prescrições, que oscila entre implicado e autônomo, o que pode ser afirmado a partir do discurso dominante na entrevista, isto é, o discurso interativo-teórico-misto, que ora remete à situação de produção em andamento ora se desvincula dela.

Essa responsabilidade discursiva oscilante por parte do diretor, como já falamos, é atribuída ao gênero entrevista juntamente com a temática da mesma (prescrições), mas pode ser ampliada ao fazermos o levantamento das modalizações presentes em sua fala, já que o cruzamento entre o valor da modalização e o número de ocorrências dela nos segmentos de uma interação podem ser reveladores do perfil de representação feita pelos sujeitos participantes (DREY, 2008).

Assim, constatamos que Cardillo utilizou, majoritariamente, as modalizações deônticas, cujas marcas remetem aos valores, regras e opiniões de um grupo social. São marcadas pelas expressões *é preciso que, dever, ter a obrigação, não posso*. Além dessas, uma expressão bastante recorrente no *corpus* de análise é a expressão *fazer com que*, compreendida aqui como de ordem deôntica por designar algo que precisa/deve ser feito. O alto número desse tipo de modalização implica o caráter prescritivo da fala de Cardillo, que aponta o que “deve ser feito” pelo professor, assumindo assim o seu papel como “prescritor” do trabalho docente na instituição. Vai ao encontro do que diz Bronckart (2008b): “(o indivíduo)... e suas propriedades psicológicas atuais são necessariamente marcadas pelo lugar que ele ocupa dentro da organização de um grupo, isto é, por sua posição na configuração das classes sociais” (BRONCKART, 2008b, p. 2) ²⁸. Os trechos a seguir são exemplos de modalizações deônticas:

Exemplo 22:

15 PES: ahã, mas eu gostaria de sabe(r), né, eu como, me colocando no lugar de
 16 não, não conhecedora do treinamento, né, digamos assim, ã os passos, como que isso
 17 funciona, né, o que que é feito no treinamento?
 18 DIR: o treina<mento>+/.
 19 PES: <você> vai a (nome da cidade) geralmente, numa das escolas, né?
 20 DIR: ahã o treinamento, ele é, ele é usado, né, pra [:para] **faze(r) com que os**
 21 **professores, eles # ã # entendam, entendam** que é muito importante faze(r) com que o
 22 aluno, ele pratica, pratica muito mais do que o próprio professor. Então, por exemplo, o o aluno, ele
 23 vai pra [:para] aula, né, então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai fala(r) o idioma que ele
 24 escolheu pra [:para] fala(r).
 25 PES: exato.
 26 DIR: com isso, ele **o professor tem que usar atividades interativas onde faça com**
 27 **que o aluno faça ãh fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio**. O que a
 28 gente muitas vezes assiste aulas de professores e a gente pode consta(r) que ãh
 29 numa aula de uma hora, muitas vezes o professor falou quarenta minutos. Sendo que
 30 quem teria que te(r) falado os quarenta minutos teria que ser o aluno, usando essas tais

Exemplo 23:

38 PES: é, como, quais são as etapas né.
 39 DIR: não, as etapas são né, primeiro **temos que fazer com que o professor entenda** que é
 40 muito importante com que o aluno interaja né. A partir do momento que o aluno
 41 começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa a percebe(r) a importância que é ãh
 42 você esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa, não só esse lado afetivo, mas ele se
 43 predispõe a falar aquele idioma.

²⁸ Tradução minha do segmento “L’individu (...) et ses propriétés psychologiques actuelles sont nécessairement marquées par la place qu’il occupe dans l’organisation d’un groupe, c’est-à-dire par sa position dans la configuration des classes sociales”. Bronckart (2008b, p. 2).

44 PES: então esse seria o objetivo maior do <treinamento>.
45 DIR: <esse> seria o objetivo maior do+/.

Exemplo 24:

54 todas elas aprendem né... e todas elas têm seu... o seu tempo, né? E isso **a gente tem**
55 **que respeita(r)** também nos alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a... ao sul
56 pra da(r) treinamento, meu propósito com eles é com que eles... aham... sigam a
57 mesma visão. Nessa visão, o que que nós podemos... aham... te(r) como foco
58 principal? É que, assim como nós fazemos com que os alunos se interajam... se

Embora Cardillo se coloque como professor, situando o agir do professor em um coletivo onde ele próprio se insere – conforme podemos perceber através do emprego de “a gente” no exemplo 21, ao fazer uso do tipo de modalizador deôntico, constrói uma relação hierárquica que o coloca em posição superior à dos professores. Através dessa posição ele prescreve o agir-futuro dos professores, ou seja, o que ele quer que eles façam e a forma como devem atuar.

O tipo de modalização epistêmica ou lógica, da ordem do possível, teve apenas uma ocorrência, o que reforça o caráter prescritivo que Cardillo quer atribuir a sua entrevista. No segmento de exemplo que segue, observa-se o único emprego de modalizador epistêmico presente na entrevista, em que Cardillo fala sobre a possibilidade de o aluno perder o interesse por estudar o idioma ao considerar tal tarefa inatingível:

Exemplo 25:

88 DIR: <está falando> tudo. Então você tem que deixa(r) ele a par de como que é o processo,
89 né. O que, o que eu acho que deixa muito o aluno nessa ansiedade toda é todo o mercado <né>.
90 PES: <ahã.>
91 DIR: e não só o mercado, mas sim a pressão que ele sofre, né, por esse mercado e algumas
92 instituições onde elas prometem de fale inglês em oito horas, por exemplo.
93 PES: e essa pressão, tu acredita [:acreditas] que pode até refleti(r) no trabalho do próprio
94 professor? No sentido de+/.
95 DIR: não só do professor, né, porque quando o aluno já vem com a expectativa que ele vai
96 fala(r) em, muito alta, que ele vai fala(r) muito rápido, e ele mesmo percebe que isso é impossível,
97 isso frustra, e além de frustra(r), **pode ele não querer mais estuda(r) o idioma porque acha que é**
98 **muito difícil e inatingível**. E isso é algo que não acontece. Qualquer pessoa com mil e duzentas
99 horas em sala de aula, ela, ela já consegue se se comunica(r).

Ao não enunciar epistemicamente, ele também acaba não deixando margem para o que as prescrições sejam consideradas como valores coletivos do senso comum. Ou seja, suas concepções não são tratadas como possíveis de ocorrer, mas sim, com um grau de certeza de que virão a ocorrer, como mostra o exemplo 26, que retomamos para ilustrar o valor de certeza com que Cardillo fala sobre a importância das prescrições:

Exemplo 26:

172 DIR: você tem que mostra(r) pra ele, “olha, isso é bom, isso é ruim, tenta”. Não deu
173 certo muda.
174 PES: ahã.
175 DIR: né, mas e tudo em cima do que? De pedagogos, né, de psicólogos, né. Ou seja,
176 a gente tem que seguir uma linha, porque **se você não seguir uma linha, o pró próprio al, o**
177 **próprio professor, ele vai se perder**. Só que esses escritores, né, ou pedagogos ou psicólogos,
178 não são ditos em sala de aula, né. Eles são aplicadas as técnicas, né. Então, por exemplo, ãh o alu,
179 o professor, quando ele vai pra [:para] sala de aula, ele tem que (es)ta(r) apto a saber aplicar essas
180 técnicas. Por exemplo, né, você vai da(r) aula de um ãh de um *listeniing*, né, você tem que
181 trabalha(r) a interação. Aonde no *listening* eu vou trabalha(r) a interação? Então você ensina o
182 professor a faze(r) essas interações com os alunos. (Vo)cê vai trabalhar o vocabulário, a mesma
183 coisa. (Vo)cê vai trabalha(r) leitura+/-.

As modalizações apreciativas aparecem apenas três vezes, em segmentos distintos da entrevista, através do uso das expressões “eu acredito que” e “eu acho que”. Isto quer dizer que Cardillo praticamente não fala de sua apreciação em treinar os professores, sendo que sua fala, como dito antes, é muito mais da ordem das prescrições. Além disso, as modalizações apreciativas são utilizadas somente quando Cardillo fala sobre concepções gerais sobre o fato de todas as pessoas serem capazes de aprender algo e a necessidade do outro para que haja comunicação; ou, ainda, sobre a razão da ansiedade dos alunos. A utilização desse tipo de modalização, veiculada através do discurso teórico, demonstra a apreciação de Cardillo e uma maior responsabilidade enunciativa em relação aos temas comentados acima. Em nenhum momento, entretanto, a apreciação refere-se ao treinamento ou aos professores, temas principais abordados na entrevista. O trecho a seguir traz um exemplo do tipo de modalização apreciativa encontrada na entrevista.

Exemplo 27:

44 PES: então esse seria o objetivo maior do <treinamento>.
45 DIR: <esse> seria o objetivo maior do+/-.
46 PES: que o professor entenda isso. Essas questões de interação que são tão

47 importantes para a sala de aula, né. Mas a minha questão, na verdade, eu acho que eu não
48 formulei muito bem, é no sentido assim, ó, como faze(r) com que esse professor entenda né?
49 DIR: Então+/.
50 PES: existem vários <métodos>.
51 DIR: <então>, o professor, ele, **eu acredito muito que** as pés, as pessoas,
52 todas elas aprendem né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que
53 respeita(r) também nos alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a ao sul pra [:para] da(r)
54 treinamento, meu propósito com eles é com que eles ãh sigam a mesma visão.
55 PES: ahã.

Finalmente, há poucas ocorrências de modalizadores pragmáticos, que são considerados os principais marcadores de subjetividade do discurso (BRONCKART, 1999). As modalizações pragmáticas expressam aspectos da responsabilidade do enunciador quanto às ações desenvolvidas por ele mesmo, permitindo o acesso às intenções, motivos, finalidades e capacidades mobilizados por ele (BUZZO, 2008). Tal capacidade de ação (o poder-fazer, tentar-fazer) por vezes não é atribuída a nenhum actante específico da interação em andamento, ora é atribuída aos professores, como mostram os exemplos 28 e 29, a seguir:

Exemplo 28:

107 DIR: é Taiane, (vo)cê sabe que dar aula é algo como aprender, né. Então dar aula, **qualquer**
108 **pessoa ela pode dar aula** ãh seguindo os passos básicos. Deixa eu ver o que ele não está
109 entendendo, deixa eu **tenta(r)** (...) **ajudá-lo**.

Exemplo 29:

172 DIR: você tem que mostra(r) pra ele, “olha, isso é bom, isso é ruim, **tenta**”. Não deu certo
173 muda.

A pouca incidência de modalizadores pragmáticos demonstra que Cardillo se afasta da responsabilidade sobre os professores, que pode ser atribuída a ele em razão do próprio papel de diretor pedagógico da rede e deixa de atribuir motivos, finalidades e capacidades aos docentes.

Assim, em relação às modalizações, obtivemos o seguinte gráfico:

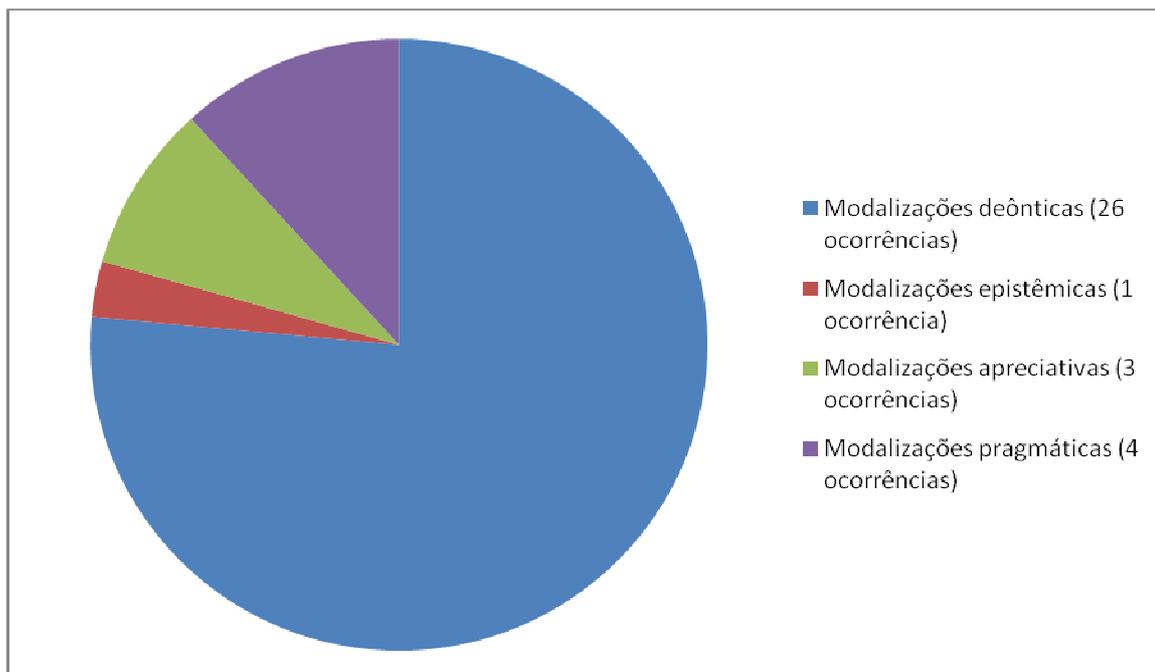


Gráfico 1: Modalizações presentes nos segmentos da entrevista

Como já dissemos, o discurso de Cardillo é marcado pelo uso do presente genérico, que, através da assertividade do que é enunciado, mascara a subjetividade do enunciador, afastando-o de seu interlocutor.

Além dos tipos de discurso e das modalizações, outra forma de apreender o grau de responsabilidade enunciativa é através da identificação das vozes presentes no texto da entrevista. A maior ou menor ocorrência do pronome referente a primeira pessoa do singular (*eu*), revela o grau de envolvimento e de responsabilização do enunciador em relação ao conteúdo que está sendo enunciado, neste caso, em relação às prescrições.

No caso da entrevista analisada, o pronome *eu* refere-se a duas instâncias principais: 1) ao próprio diretor, como em “eu aplico o treinamento em cima do (...)” (linha 36); e 2) às pessoas em geral, como em “pra interagirmos eu tenho que ter pelo menos mais uma pessoa” (linha 13). Detendo-nos neste último emprego, a utilização do pronome “eu” revela que Cardillo toma para si a responsabilidade das ações que envolvem o treinamento, como aplicar e se deslocar até a escola, além de atribuir para si o propósito do treinamento através do pronome “meu” como podemos verificar no trecho exemplo 30. No trecho selecionado, podemos perceber também a utilização do pronome eu com o modalizador apreciativo *acho*, que reforça a ideia de tomada de responsabilidade do diretor sobre o seu próprio agir:

Exemplo 30:

51 PES: existem vários <métodos>.
52 DIR: <então>, o professor, ele, **eu** acredito muito que as pés, as pessoas, todas elas
53 aprendem né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que respeita(r) também nos
54 alunos, né. Quando **eu me desloco** de São Paulo a ao sul pra [:para] da(r) treinamento, **meu**
55 **propósito** com eles é com que eles ãh sigam a mesma visão.
56 PES: ahã.
57 DIR: nessa visão, o que que nós podemos ãh te(r) como foco principal? É que,
58 assim como nós fazemos com que os alunos interajam... interajam entre eles, ãh a gente tem que
59 faze(r) a mesma coisa no treinamento. O treinamento, ele é totalmente prático. Porque é só com a
60 prática que o professor vai percebe(r). Essa prática através de exemplos, mostrando vídeos de aulas
61 deles mesmo(s) própr +... dos professores mesmo apresentando a aula. Ou uma aula de um outro
62 professor ou de outro treinamento. E com esses exemplos +... e depois a gente pratica esse, esses
63 exemplos em com, com eles, com os professores mesmo. Podemos dizer que essa parte, ela é é
64 como que eu diria? Diria que é uma coisa meio não real, mas+/-.

Ainda no exemplo 30, é interessante notar que, na sequência de sua fala, ao tratar mais especificamente do foco principal do treinamento, Cardillo passa a empregar marcas da primeira pessoa do plural, como “nós” e “a gente” e correspondentes desinências verbais para marcar sua posição, o que situa o agir em uma dimensão coletiva, que incluiria os outros gestores da escola, como proprietários, diretores e coordenadores pedagógicos locais. Observemos o mesmo trecho, mas agora com diferentes marcas em negrito:

Exemplo 31:

51 PES: existem vários <métodos>.
52 DIR: <então>, o professor, ele, eu acredito muito que as pés, as pessoas, todas elas
53 aprendem né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que respeita(r) também nos
54 alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a ao sul pra [:para] da(r) treinamento, meu
55 propósito com eles é com que eles ãh sigam a mesma visão.
56 PES: ahã.
57 DIR: nessa visão, o que que **nós podemos** ãh te(r) como foco principal? É que,
58 assim como **nós fazemos** com que os alunos interajam... interajam entre eles, ãh **a gente** tem que
59 faze(r) a mesma coisa no treinamento. O treinamento, ele é totalmente prático. Porque é só com a
60 prática que o professor vai percebe(r). Essa prática através de exemplos, mostrando vídeos de aulas
61 deles mesmo(s) própr +... dos professores mesmo apresentando a aula. Ou uma aula de um outro
62 professor ou de outro treinamento. E com esses exemplos +... e depois **a gente pratica** esse, esses
63 exemplos em com, com eles, com os professores mesmo. **Podemos dizer** que essa parte, ela é é
64 como que eu diria? Diria que é uma coisa meio não real, mas+/-.

Uma variação do uso de primeira pessoa pode ser constatada pelo uso do pronome oblíquo “mim”, quando Cardillo faz uso da voz passiva, cujo emprego não se dá ao acaso, mas demarca a opção por não assumir integralmente a responsabilidade enunciativa de sua

fala. Três segmentos da entrevista demonstram essa tentativa de apagamento da figura de prescritor feita por ele mesmo através do uso de frases na voz passiva ou no infinitivo como formas de neutralização, conforme podemos observar no exemplo 32:

Exemplo 32:

20 DIR: ahã **o treinamento, ele é, ele é usado**, né, pra [:para] faze(r) com que os professores,
 21 eles # ã # entendam, entendam que é muito importante faze(r) com que o aluno, ele pratica, pratica
 22 muito mais do que o próprio professor. Então, por exemplo, o o aluno, ele vai pra [:para] aula, né,
 23 então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai fala(r) o idioma que ele escolheu pra [:para] fala(r).

Portanto, a responsabilidade do que é enunciado por Cardillo é marcada ora pela utilização do pronome de primeira pessoa do singular (eu), passando pela primeira pessoa do plural (nós) até o uso da voz passiva, como vimos no trecho acima. Isso indica que Cardillo assume a responsabilidade de prescrever o trabalho docente na instituição, mas também a divide com os outros gestores e professores ou a nega. Podemos traçar um perfil quantitativo da responsabilidade enunciativa da entrevista, como sugere Guimarães (2007) através do que a autora chama de “escala polifônica de responsabilidade enunciativa” (op. cit., p.213). O quadro a seguir mostra essa escala:

	Número de ocorrências
Eu (voz do autor empírico)	6
Nós (voz do autor empírico)	9
Nós (eu + professores = voz de autor empírico)	3
Total de autor empírico	18
Eu (genérico)	2
Você (referência genérica)	8
Você (professor)	16
Você (pesquisadora)	3
Ele (s)/ o professor (voz de personagem)	38
Ele (s)/ o aluno (voz de personagem)	35

Tabela 6: Escala polifônica de responsabilidade enunciativa

O quadro confirma a observação sobre a divisão da responsabilidade enunciativa, frisando além da voz de autor empírico, o uso de um eu genérico, como mencionado

anteriormente, e também do pronome você, por meio do qual Cardillo refere-se de forma genérica (exemplo 33), ao professor (exemplo 34) e a própria pesquisadora com quem está interagindo (exemplo 35):

Exemplo 33:

40 DIR: A partir do momento que o aluno começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa
41 a percebe(r) a importância que é ãh **você** esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa, não só
42 esse lado afetivo, mas ele se predispõe a falar aquele idioma.

Exemplo 34:

138 DIR: < muitas vezes > **você** prepara uma aula e esta aula não aplica naquela turma.

Exemplo 35:

35 DIR: ãh primeiro vamo(s) pra [:para] uma pergunta de cada vez né. A primeira pergunta
36 **você** falou como que os professores fazem isso, como que eu, eu aplico o o treinamento em cima do
37 ah+/.
38

Quanto às vozes de personagem, Cardillo faz referência, majoritariamente, ao professor e ao aluno. Ambos os termos – professor e aluno – são também referidos pela forma plural – professores/alunos – ou ainda pelos pronomes ele ou eles. Tanto o uso do pronome na forma singular ou plural quanto o uso do sintagma nominal na forma singular ou plural referem-se ao coletivo, uma vez que Cardillo não se refere a nenhum aluno ou professor específico, como ilustrado pelo exemplo a seguir:

Exemplo 36:

12 DIR: porque a gente acredita que não existe uma, uma interação única, né, pra [:para]
13 interagirmos eu tenho que te(r) pelo menos mais uma pessoa. Então, tanto **o aluno** é, é tem uma
14 vantagem nisso como **o professor** também.

3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO AGIR: O PAPEL DO PROFESSOR

Como Cardillo se refere ao professor em um número de vezes (38) similar à referência ao aluno (35), o que já evidencia a grande ênfase que um curso livre dedica ao aluno, nos questionamos sobre quem seria o personagem principal na fala do diretor pedagógico: o professor ou o aluno? Na busca por apreender o papel conferido aos professores através da representação do diretor pedagógico, realizamos a análise dos elementos constitutivos deste agir (BRONCKART, 2008a). Tais elementos estão distribuídos em dois planos diferentes: de ordem coletiva e de ordem singular e revelam como o agir docente é construído pelo diretor pedagógico. A análise desses elementos mostrou que a esfera coletiva ocupa uma dimensão maior do que a singular no discurso de Cardillo. O quadro a seguir sintetiza os elementos que constituem a entrevista:

	Esfera coletiva			Esfera singular		
	Determinantes externos	Finalidades	Instrumentos	Motivos	Intenções	Capacidades
Ocorrência de cada elemento na entrevista	8	6	4	-	-	5

Tabela 7: Elementos constitutivos do agir atribuído aos professores pelo diretor pedagógico

O quadro mostra que, o texto de Cardillo, quando se refere ao professor, traz dezoito ocorrências de elementos da esfera coletiva e apenas cinco da esfera singular. Isso significa dizer que, na representação do diretor pedagógico, o agir docente na instituição está amparado em elementos de ordem coletiva nos três planos: plano motivacional, plano intencional e plano dos recursos para o agir.

Em relação ao plano motivacional, o trabalho do professor é influenciado por determinantes externos – oito ocorrências – e não pelos motivos do próprio docente. Os determinantes externos que aparecem na voz do diretor pedagógico são os seguintes:

- a) A expectativa do aluno – “então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai fala(r) o idioma que ele escolheu pra [:para] fala(r)” (linhas 23 e 24).
- b) A ansiedade do aluno – “O que, o que eu acho que deixa muito o aluno nessa ansiedade toda é todo o mercado” (linhas 89 e 90).
- c) A pressão que o aluno sofre pelo mercado de trabalho – “e não só o mercado, mas sim a pressão que ele sofre, né, por esse mercado” (linha 92).
- d) A frustração do aluno – “o aluno já vem com a expectativa que ele vai fala(r) em, muito alta, que ele vai fala(r) muito rápido, e ele mesmo percebe que isso é impossível, isso frustra, e além de frustra(r)” (linhas 96 a 98).
- e) Outras instituições que fazem falsas promessas de falar o idioma em pouco tempo – “algumas instituições onde elas prometem de fale inglês em oito horas, por exemplo” (linha 93).

Como podemos perceber na fala de Cardillo, os determinantes externos têm uma ligação direta entre si, uma vez que se referem ao que parece um ciclo de elementos que se complementam, conforme ilustra a figura abaixo:

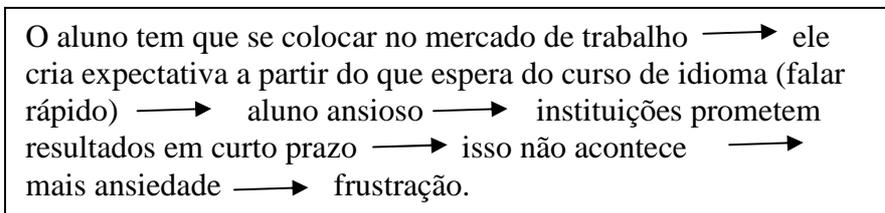


Figura 4: Ciclo de determinantes externos do trabalho docente segundo o entrevistado

Ou seja, Cardillo, ao longo da entrevista, atribui uma certa ordem aos determinantes externos do trabalho do professor. Primeiramente, o aluno enfrenta a necessidade de colocação no mercado de trabalho. Esse mercado é competitivo e exige o domínio de outro idioma, o que gera uma necessidade e conseqüente ansiedade no aluno, que precisa aprender rápido. Algumas instituições, sabendo disso, prometem resultados em poucas horas/meses de curso e os alunos, após constatarem que isso não é possível e que, para se comunicar no idioma, necessitam de mais tempo (mil e duzentas horas, segundo Cardillo), acabam ficando mais ansiosos e frustrados por isso não acontecer.

No plano intencional, o discurso de Cardillo traz à tona as finalidades do trabalho docente e nenhuma indicação das intenções do professor. Dentre as finalidades estão o

aprendizado, a capacidade de fala e a autonomia dos alunos, que parece a quem Cardillo atribui o verdadeiro papel de ator.

Dentro do plano dos recursos para o agir, Cardillo faz menção aos instrumentos, a saber, o livro didático, quatro vezes. Este material, que é em parte desenvolvido por ele, é tido como parte do trabalho do professor e do aprendizado do aluno, como mostra o exemplo 37, a seguir.

Exemplo 37:

163 DIR: então, usar o material em cima duma metodologia, né, e uma didática de ensino juntos,
164 né. Quando a gente fala de pega(r) e mostra(r) pro [para o] prof, pro, pro, pro [:para o] professor
165 “olha, você precisa dar esse livro”, né.

Ao livro didático é atribuída a função de mediar as ações dos professores, a quem são atribuídas as seguintes capacidades:

- a) Perceber o que é ensinado no treinamento – “O treinamento, ele é totalmente prático. Porque é só com a prática que o professor vai percebe(r)” (linhas 59 e 60);
- b) Observar as atitudes e reações dos alunos na sala de aula – “ele está sempre observando quais são as reações do aluno” (linhas 81 e 82);
- c) Ter sensibilidade para mudar a aula levando em conta cada turma – “muitas vezes você prepara uma aula e esta aula não aplica naquela turma. (...) você tem que te(r) o tato pra você muda(r)” (linhas 138 a 140).
- d) Aplicar as técnicas ensinadas no treinamento – “o professor, quando ele vai pra sala de aula, ele tem que estar apto a saber aplicar essas técnicas” (linhas 179 e 180);
- e) Interagir com os colegas e alunos – “os professores, eles têm que estar sempre, assim, interagindo” (linha 116).

Portanto, o agir docente é representado por Cardillo como sendo, majoritariamente, de ordem coletiva: sofre a influência de determinantes externos, possui finalidades específicas e torna-se possível por meio de instrumentos, mais especificamente o livro didático, e pelas capacidades do professor, que é “treinado” para tal. Assim, considerando o plano do actante, o professor é visto como agente de sua prática e não como ator, uma vez que não lhe são atribuídos motivos e intenções para o agir. Em outras palavras, podemos dizer que o professor é representado por Cardillo como um sujeito sem motivos ou intenções, mas que possui

capacidades específicas que são “ensinadas” no treinamento e que lhes permitem realizar seu trabalho. O trecho a seguir reitera a ideia de que o agir docente é construído em cima de um coletivo:

Exemplo 38:

111 DIR: ajudá-lo, né, mas nós precisamos de ter uma, uma diretriz, né, a ser seguida, porque
112 quando nós não temos essa diretriz, muitas vezes a gente não sabe o que nós (es)tamos fazendo,
113 né, e muitas vezes ãh uma andorinha...

114 PES: não faz verão.

115 DIR: não faz verão né. Então você tem que, se você pensa(r) por esse parâmetro, o que
116 acontece? Os alu, os professores, eles têm que esta(r) sempre, assim, interagindo, né. Eles têm que
117 (es)ta(r)+/.

No excerto acima, Cardillo verbaliza a ideia da coletividade docente através do uso do ditado popular “uma andorinha não faz verão”, que diz respeito ao fato de todos os professores realizarem o “mesmo” trabalho, o que é obtido através do treinamento e da interação entre os próprios docentes. Assim, Cardillo reitera a conclusão a que chegamos com esta última parte da análise referente ao amparo coletivo com que Cardillo representa o agir docente na instituição.

PASSO V

Considerações finais

O caminho percorrido e os outros que ainda estão por vir

Nesta parte, buscamos apresentar uma sobre o conjunto dos resultados obtidos com o presente estudo, considerando as implicações e contribuições desta investigação e os resultados da análise dos dados. Assim, inicialmente, retomamos nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

Nosso objetivo mais amplo foi acessar o trabalho prescrito aos professores de língua estrangeira em curso livre e, mais especificamente, conhecer a prática do treinamento e as representações sobre o agir docente que estão subjacentes a essa prática. Para alcançar tais objetivos, realizamos uma entrevista com o diretor pedagógico da rede de cursos – responsável pelo treinamento – e, a partir dos dados gerados com este procedimento, procuramos responder às seguintes perguntas: a) Que prescrições guiam o trabalho do professor no curso livre pesquisado?; b) Em que consiste a prática do treinamento?; c) Que concepções permeiam essa prática? d) Como o agir docente é concebido pelo diretor pedagógico da rede, responsável por “treinar” os professores?

Para responder às perguntas propostas, nossa análise teve por base os construtos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), que busca elucidar aspectos não só relacionados ao conteúdo temático, mas também às amarras discursivas que permitem compreender mais profundamente os textos que envolvem o trabalho. No nosso caso, o foco estava no trabalho prescrito – de naturezas diversas, como vimos no capítulo 2 dos *Pressupostos Teóricos*. A opção pela entrevista como fonte para conhecer essa dimensão do trabalho docente se deu em virtude da impossibilidade de filmar o treinamento, prática prescritiva de grande valor dentro do nosso contexto de pesquisa. Apesar de não ter sido uma escolha propriamente dita, acreditamos que os dados gerados com a entrevista aliados ao referencial teórico-metodológico nos possibilitaram responder às perguntas de pesquisa propostas.

Foi possível identificar quatro grandes fontes do trabalho prescrito na instituição: a franquias, a unidade franqueada, o livro didático e a autoprescrição. A identificação dessas fontes, ainda que não analisadas em sua integralidade, contribuem para a desmistificação da linearidade do trabalho docente em relação ao que é prescrito e ao que realmente acontece em sala de aula, já que, muitas vezes, o trabalho do professor é visto de uma forma extremamente simplista. Conforme, Lousada et al. (2008):

(...) muitas vezes, em formação de professores, acredita-se que o professor vai utilizar o que foi apresentado nas formações, ignorando que seu agir é decorrente de inúmeras camadas de prescrições e avaliações, com as quais teve contato muito antes de ser professor, e com as quais continua tendo contato. Seu agir é, assim, determinado por todas essas camadas de prescrições e pelas diferentes representações de seu trabalho que circulam na sociedade, e não apenas pelo que é ensinado em programas de formação de professor (LOUSADA et. al., 2007, p. 253).

A análise da entrevista, por sua vez, nos possibilitou ter acesso à prática de “treinar” os professores, entendida aqui como uma forma de prescrever o trabalho docente sem documentos oficiais, que geralmente possuem elementos constitutivos abertamente estabelecidos. Trata-se de uma atividade prescritiva da ordem da fala, pois a profissionalidade é aprimorada através de prescrições orais. Essa questão parece determinante para a compreensão da constitucionalidade e complexidade do agir docente enquanto trabalho no curso livre sob análise. Assim, constatamos que o treinamento se constitui como a camada prescritiva mais forte na instituição e verificamos, através dos elementos elencados pela análise linguística, que o responsável por elaborar e ministrar essa prática junto aos professores, na grande maioria dos segmentos de sua fala, assume seu papel enquanto diretor pedagógico, tomando para si a responsabilidade de prescrever o trabalho docente das escolas franqueadas.

Uma vez que, a partir da perspectiva bakhtiniana, entendemos a linguagem como socialmente e dialogicamente construída, povoada pela presença do “outro”, cujos discursos acabam tornando-se o nosso próprio discurso, num eterno processo de apropriação e reconcepção do que é já foi dito e antecipação do que ainda será dito, nos questionamos quanto aos possíveis “outros” que permeavam o discurso do diretor pedagógico. Por isso, procuramos identificar as concepções presentes em seu discurso com as teorias dominantes na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Voltando nosso olhar para os saberes advindos dessa área, evidenciamos concepções contraditórias, que transitam entre as noções de crença e conhecimento, cuja distinção optamos por não realizar no âmbito desta pesquisa, mas que, certamente, geraria uma discussão bastante rica, merecedora de um novo estudo.

Os mecanismos de análise de elementos pertencentes a outras camadas da arquitetura textual, a saber, os tipos de discurso, vozes e modalizações, se mostraram eficientes também no sentido de apreender a posição adotada pelo diretor pedagógico ao falar sobre as prescrições que ele mesmo concebe. Vimos que, embora sua fala seja amparada pelo uso de

modalizações deônticas (dever, ter que, etc.), o termo **interação** se fez presente em diversos momentos da entrevista. Além disso, Cardillo diz que o perfil do profissional da instituição é de alguém que “gosta de interagir”.

A concepção de interação, no entanto, é pouco clara. Se ora parece ficar restrita à conversa forçada por parte dos alunos (“fazendo com que ele (o aluno) interaja”) e ao silêncio por parte dos professores (“o professor deve falar pouco”), também aparece como possibilidade de o conhecimento ser co-construído com base no andamento (possível caso dos *pair work*).

Os dados analisados trazem à tona o já bastante conhecido debate entre teoria e prática, em que geralmente a primeira é criticada por não se estender à segunda. Entretanto, o que vimos com a análise pode ser atribuído justamente a uma lacuna no sentido contrário. As prescrições não parecem estar ligadas à reflexão teórica, o que, possivelmente, levaria Cardillo a “tomar uma posição”. Ou seja, a ação baseada na prática, na experiência leva à ideia de crenças e não de conhecimento. Embora Cardillo fale da importância de uma posição dialética entre teoria e prática, agregando maior valor à prática em detrimento da teoria, a análise de seu discurso nos mostra que ele parece basear suas “próprias” teorias na sua experiência enquanto professor e diretor, o que poderia explicar a ambiguidade teórica a que as prescrições na escola pesquisada estão atreladas. O que se percebe, ao invés da despolarização entre teoria e prática é uma negação da teoria em detrimento da prática de sala de aula, o que poderia ser realmente associado à questão do treinamento tal qual a noção sugerida pelo próprio termo. Dessa forma, um diálogo entre teoria e prática poderia elevar o treinamento ao verdadeiro estatuto de construção, cuja melhor tradução seria a de formação de professores ao invés de treinamento.

A análise dos elementos constitutivos do agir identificados a partir da fala de Cardillo aponta para uma dimensão coletiva deste agir. A representação dos docentes em um nível mais coletivo do que individual pode ser decorrente da preocupação com a harmonia do trabalho em todas as unidades escolares, uma vez que um agir diferente de um professor para o outro poderia resultar em insatisfação dos alunos ao trocarem de turma, horário ou unidade.

Retornando a fala de Lessard (2009), que menciona uma mudança de perspectiva no que diz respeito aos estudos dentro do quadro educacional, que passa a tomar o professor como ator de seu trabalho, os dados nos mostram que, assim como a grande maioria dos

estudos realizados dentro do quadro do ISD, o professor ainda é visto como agente de seu próprio trabalho. Isto é, não lhe são atribuídos motivos, intenções ou capacidades. Seu agir é determinado por determinantes externos, que incidem tanto no trabalho do professor quanto na aprendizagem do aluno. E é este personagem – o aluno – que parece ser tomado como protagonista do processo de ensino-aprendizagem que a fala de Cardillo parece estar voltada. A preocupação com o aluno, reiterada pelo conteúdo dos *slides* e pela pesquisa de satisfação, demonstra o caráter empresarial do curso livre estudado, em que o aluno é visto como um cliente, ainda que este termo não tenha sido usado pelo entrevistado.

Portanto, os resultados apontam que o perfil de professor idealizado pelo diretor vai muito além do que ele mesmo afirma como “alguém que goste de interagir”. Há fortes pistas de que essa interação compreende ir ao encontro das concepções que Cardillo acredita, sobre a qual sabemos que o professor deve fazer o aluno falar, respeitando o tempo individual de cada um, e falando o menos possível. Além disso, Cardillo deixa marcas da importância de seguir as instruções da franquia e perceber, ao longo das experiências de sala de aula, o que é “ensinado” no treinamento. Tais fatores levariam ao que Cardillo entende como uma “classe que funcione” – retomando Machado e Bronckart (2009).

É possível pensar numa aproximação deste contexto com o contexto de empresas e organizações situadas numa economia de mercado. Bronckart (2009) menciona que, no setor do mercado, os procedimentos a serem seguidos são enunciados de forma bastante detalhada, enquanto que, no setor educativo, esse tema ainda é cercado por imprecisões. Parece-nos que, apesar da quase ausência de documentos orientadores da atividade docente na instituição, há uma busca por prescrições mais precisas, como podemos visualizar através das modalidades deonticas, da presença de termos como “diretrizes”, “seguir” e da noção de que o professor precisa ser ensinado, como retomado através do exemplo a seguir:

Exemplo 39:

175 DIR: né, mas e tudo em cima do que? De pedagogos, né, de psicólogos, né. Ou seja, **a gente**
176 **tem que segui(r) uma linha, porque se você não seguir uma linha, o pró próprio al, o próprio**
177 **professor, ele vai se perde(r)**. Só que esses escritores, né, ou pedagogos ou psicólogos, não são ditos em
178 sala de aula, né. Eles são aplicadas as técnicas, né. Então, por exemplo, ãh o alu, o professor, quando ele vai
179 pra [:para] sala de aula, **ele tem que (es)ta(r) apto a saber aplicar essas técnicas**. Por exemplo, né, você
180 vai da(r) aula de um ãh de um *listening*, né, **você tem que trabalha(r) a interação**. Aonde no *listening* eu
181 vou trabalha(r) a interação? Então **você ensina o professor a faze(r) essas interações com os alunos**.
182 (Vo)cê vai trabalhar o vocabulário, a mesma coisa. (Vo)cê vai trabalha(r) leitura+/.

O exemplo acima também exemplifica o que a análise trouxe à tona. Indicia que o responsável pelo treinamento parece ignorar que “a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização” (AMIGUES, 2004, p. 42). Paradoxalmente, entretanto, em alguns trechos da entrevista, Cardillo fala do tempo necessário para que os professores entendam as concepções do treinamento, o que, segundo ele, acontece com a experiência. Além disso, o fato de o diretor pedagógico utilizar a filmagem das aulas dos próprios professores para o treinamento, ou seja, treiná-los baseado em práticas reais de sala de aula, parece ser um indício de que, ao mesmo tempo, ele privilegia a visão dos participantes dentro da instituição, uma vez que, segundo ele, os professores podem efetuar trocas de experiências. Embora haja um primeiro interesse para o que pensam os professores, a forma como o diretor modaliza seu discurso, nos permite acessar uma dimensão diversa: a da prescrição do trabalho docente a partir das próprias experiências, concepções e crenças do prescritor. Desse modo, coloca o professor no papel de mero agente das práticas ocorridas em sala de aula, sem qualquer papel de análise, de responsabilidade e de tomada de decisão, mas como uma engrenagem que permite ao aluno alcançar os objetivos pensados pelas instâncias prescritoras (BRONCKART, 2009, p. 170).

Academicamente, penso que uma contribuição deste estudo está em mostrar que, para a verdadeira compreensão do agir humano, uma análise de textos deve ir além da compreensão de seu conteúdo temático. Os resultados revelaram a importância da análise de outras camadas textuais, que podem revelar as amarras de um texto. Isso corrobora a certeza do papel indispensável de análises desse tipo, pois é por meio da linguagem “que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais (...) é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos” (BRONCKART, 2005 *apud* CRISTÓVÃO, 2008, p. 5).

Não podemos deixar de assinalar que nossa visão vai ao encontro da importância de prescrições que norteiem o trabalho, mas opõe-se à de que as prescrições devem ser seguidas tal e qual, mesmo porque isso seria impossível. Muito pelo contrário, acreditamos que o professor ressignifica as prescrições constantemente e cria sua própria rede de discursos. O seu trabalho, pois, não se limita a seguir o conteúdo do treinamento, mas visa a também organizar a sala de aula e as atividades juntos aos alunos, reconcebendo as noções prescritivas.

Esperamos estar contribuindo para o debate em torno do trabalho educacional, trazendo para discussão o olhar sobre um contexto difícil de ser acessado, o que pode evidenciar em dois níveis: acadêmico e profissional.

Profissionalmente, enquanto professora de curso livre, entendo que a discussão sobre a abertura desta “caixa preta” é bastante complexa de ser realizada, mas um primeiro passo foi dado. Sobre isso, cabe aqui o agradecimento principalmente a Cardillo, que, entendendo a contribuição de um estudo deste âmbito para a sua própria prática, concedeu a entrevista.

Academicamente, a dificuldade inicial se deu com o eco do seguinte questionamento: Há tanto para ser feito na escola regular brasileira, então por que estudar o curso livre? Nosso posicionamento vai ao encontro da afirmação de que há muito a ser estudado na escola regular – e, por isso, há inúmeros pesquisadores debruçados sobre esse contexto – mas, também há que se investigar o que acontece há décadas no contexto de curso livre. Se o deixamos de lado, contribuimos para o endeusamento desse tipo de formação, uma vez que raramente se investiga o que se considera perfeito, pronto, com resultados comprovados. Assim, não partindo para o outro extremo – o de demonização – acreditamos que, embora o discurso dominante em relação ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira pregue que o curso livre parece ser o modelo ideal para o aprendizado real de uma segunda língua, esse tipo de contexto precisa ser investigado e desenvolvido a partir de pesquisas embasadas em referenciais teóricos de cunho científico.

Pesquisas sobre o trabalho do professor em todas as suas dimensões precisam ser desenvolvidas cada vez mais, uma vez que não podemos continuar levando a diante o discurso dominante sobre a classe docente como culpada pela má qualidade do ensino, pelo fracasso dos alunos. Devemos almejar um discurso amparado em estudos empíricos que considere o professor em seu ser integral e dentro de um contexto de trabalho, que, como vimos, diz muito sobre esse profissional que trabalha orientado, na maioria das vezes, por prescrições vagas e contraditórias, mas sob exigência de qualidade total. Os profissionais, ao refletirem sobre sua própria atividade de trabalho terão condições de reavaliar e de ressignificar sua própria prática.

Este estudo poderia ser enriquecido com o cruzamento entre as representações sobre o trabalho do professor encontradas em outros textos que constituem as anteriormente mencionadas fontes do trabalho prescrito na instituição, apresentadas no capítulo 1 dos *Resultados*. Através de um tipo de análise como este, Machado e Bronckart (2009) afirmam ser possível verificar a existência de uma mera repetição das representações de um texto para

o outro ou índices de conflitos entre representações que, por sua vez, levariam a um debate social sobre o trabalho do professor e os elementos que o constituem. A confrontação da análise da entrevista com outros textos produzidos em situações diferentes, como a entrevista com uma das docentes, a entrevista com a diretora da unidade, ou, ainda a autoconfrontação realizada a partir da filmagem do treinamento que envolvesse tanto o diretor pedagógico quanto uma das docentes. Dessa forma, seria possível verificar se há conflito entre as representações sobre o trabalho do professor, com o objetivo de poder “criar condições para o desenvolvimento das pessoas em formação, dado que esse desenvolvimento implica a apropriação desses debates sociais e a construção de soluções pelo próprio trabalhador, por ele e para ele mesmo” (BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 69). Esse será, certamente, um impulsionador para trabalhos futuros.

Finalmente, os resultados obtidos mostram que, no contexto de curso livre, mais especificamente na escola investigada, a ausência de documentos de prescrição detalhados não significa a ausência do trabalho prescrito. Ao contrário, essa dimensão parece ser ainda mais acentuada. Essa mesma ausência de material escrito não impede que apreendamos o que é prescrito aos professores, só faz aumentar o desafio, tal como descrito por Dolz (2009):

(...) o desafio é desenvolver pesquisas que levem em consideração o contexto complexo e heterogêneo da sociedade brasileira, a fim de analisar as situações de ensino e de formação do país (o Brasil) e de contribuir para melhorar tanto o trabalho dos professores de língua e quanto a aprendizagem dos alunos (DOLZ, 2009, p.169).

Para tal, é necessário considerar as representações que os prescritores fazem dos conceitos que aparecem nas prescrições. A análise do trabalho representado pelos prescritores pode levar a uma maior compreensão inclusive da constituição do trabalho real dos professores, excelente objeto de análise para um estudo de amplitude maior, que desejamos realizar em breve. Isso nos permitiria ter acesso às estratégias discursivas mobilizadas pelo professor para dar conta das situações da sala de aula, isto é, para promover as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, seria possível perceber uma ação mais voltada para as prescrições veiculadas através do treinamento ou não, considerando as diversas e complexas camadas que orientam esse trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Agir e discours en situations de travail. *Les Cahiers de La Section des Sciences de L'Education*. Genève: Université de Genève, 2004.

_____. Lês différentes facettes de l'interactionnisme sócio-discursif. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.3, n.3, p.149-159, set/dez 2005.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercados das Letras, 2008a.

_____. *Le langage au coeur du fonctionnement humain: un essai d'integration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure*. Génève: 2008b. Texto cedido pelo autor (mimeo).

_____. Postfácio. IN: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. e MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: MACHADO, A. R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo. 2007 Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007

BUZZO, Marina Gonçalves. Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes? Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2008.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves & FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*. Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, n° 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

DAHER, M.D.C.F.G.; ROCHA, Délcio. SANT’ANNA, V.L.A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. IN: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez; FAÏTA, Daniel (org.). *Linguagem e Trabalho: construções de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DE TERSSAC, G. *Le travail: une activité collective*. Toulouse: Octarès, 2002.

DOLZ, Joaquim. Postfácio. IN: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais/ textos de Anna Raquel Machado e colaboradores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DREY, Rafaela Fetzner. “*Eu nunca me vi, assim, de fora*”: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2008.

FAÏTA, Daniel. Gêneros da atividade e estilos de conduta. IN: *Langage e Travail*. Communication, cognition, action, Borzeix, Anni & Fraenkel, Béatrice (Coord.), Paris: CNRS Éditions, 2001.

_____. Apport des sciences du travail à l’analyse des activités enseignantes. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l’activité*. *Skholé*, n° spécial (à paraître), 2003.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A. R. (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. IN: MACHADO, A. R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

FONTANA, Beatriz. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2005.

FONTANA, Beatriz. LIMA, Marília dos Santos. Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. *Em aberto*. Brasília, v.22, n.81, p.9-11, ago 2009.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIMENEZ, Telma; SERAFIM, Jucenir da Silva; SALLES, Michele Ribeiro; ALONSO, Talitha. Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. *Linguagem e Ensino*. Vol.9, no. 1: 251-266, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Análise do agir educacional e sua relação com questões de formação. In: *I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas (resumo)*. São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua. IN: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos Guimarães, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987

HALL, Joan K. *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall, 2001.

JOHNSON, Heith, & MORROW, Keith (Eds.). *Communication in the Classroom*, Longman, Harlow, 1981.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LESSARD, Claude. Teaching work, analysis of activity and the role of the subject. Conference given at the Faculty os Psychology and Educational Sciences of the University of Lisbon. *Sísifo. Educational Sciences Journal* , 09, 2009.

LIGHTBOWN, Patsy M. e SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, Marília dos Santos. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, Lucia e LIMA, Marília dos Santos (orgs.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2006.

_____. *et al.* O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Raquel (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina - PR: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____ e BRITO, Célia. *O agir linguageiro em questionário de pesquisa*. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Anna Raquel Machado e colaboradores; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes., Abreu-Tardelli, Lília Santos. (orgs.); postfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos *textos*: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. IN: MACHADO, Anna Rachel. Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lília Santos Abreu-Tardelli (orgs.); postfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; CRISTÓVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileiro para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações sociais, competências e trajetórias. *Anais...* Aveiro, Portugal, 2005.

MALABARBA, Taiane. “MYKUT” – *building up a profile in classroom: desenvolvimento de uma seqüência didática para o ensino de língua inglesa*. Trabalho de conclusão de curso. UNISINOS: São Leopoldo – RS, 2006.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MICHELL, Rosamond; e MYLES, Florence. *Second Language learning theories*. London: Hodder Arnold, 2004.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo – SP: Editora Ática, 1996.

PIROVANO, Maria Valésia da Silva Pirovana. *Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: a case frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

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

ROCHA, Décio; DAHER, Maria del Carmen; SANTANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf>. Acesso:12/10/2009.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

SPINOZA, B. *Traité de la reforme de l'entendement*. Trad. fr. Paris: Flammarion, 1964.

SWAIN, Merrill. Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Paper presented at the *Amercian Association of Applied Linguistics Conference*, Long Beach, CA, 1995.

_____. The outout hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

SILVERMAN, David. *Doing Qualitative Research: a practical handbook*. London: SAGE, 2000.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. O procedimento indireto das instruções ao sócia: investigando o trabalho do professor. In: Cristóvão, V. L. L. (org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa:

A sala de aula e o professor de língua inglesa em cursos livres: o papel das prescrições no trabalho docente

Prezada professora,

Eu, Taiane Malabarba, orientanda da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, sou aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – e, como projeto de dissertação, me dedico ao estudo do trabalho docente dos professores de curso livre de língua estrangeira. Esta investigação visa apreender facetas do trabalho docente em cursos livres desde a formação recebida por esses profissionais dentro da instituição que estão inseridos à prática em sala de aula.

Para a realização deste estudo, alguns procedimentos metodológicos serão adotados, como explicitado a seguir:

- a) filmagem de quatro horas-aula preparadas e ministradas por você, podendo ser estas sequenciais ou não, a serem realizadas no primeiro semestre de 2008;
- b) filmagem de entrevista entre pesquisadora e docente;
- c) filmagem do treinamento fornecido pela escola;
- d) filmagem de quatro horas-aula preparadas e ministradas por você, podendo ser estas sequenciais ou não, no segundo semestre de 2008;

Após o término deste trabalho de pesquisa, programado para o final do ano de 2009, você, professora, terá acesso integral à dissertação que apresentarei como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

A participação na pesquisa deve ser voluntária, de forma que você pode afastar-se da mesma a qualquer momento, antes ou depois da coleta dos dados acima apresentados, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Cabe salientar que as gravações, que serão utilizadas como material interno de pesquisa, com fins estritamente acadêmicos, ficarão sob minha responsabilidade. Isto implica

dizer que somente minha orientadora e eu teremos acesso a tais informações, cuja cópia pode ser fornecida apenas para você. Quando da transcrição e divulgação dos dados envolvendo a pesquisa, seu nome será substituído por outro, bem como o da instituição, o que garante que sua identidade será totalmente preservada durante e após o trabalho.

Qualquer dúvida em relação ao projeto, coloco-me, desde já, à disposição para esclarecimentos, que podem ser feitos pessoalmente ou pelos contatos: (51) 3527 6690 / (51) 9178 4552 ou taianemalabarba@yahoo.com.br.

O presente documento deve ser assinado por você e por mim, pesquisadora, ficando uma cópia para cada uma de nós.

Atenciosamente,

Taiane Malabarba

Mestranda em Linguística Aplicada UNISINOS

Profa. Responsável: Ana Maria de Mattos Guimarães (51 3590 8476)

LI O TERMO DESCRITO ACIMA E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA TAL QUAL DESCRITA, BEM COMO AUTORIZO A FILMAGEM DE MINHAS AULAS, DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA ENTREVISTA QUE LHE SERÁ CONCEDIDA.

NOME DA PROFESSORA:

ASSINATURA DA PROFESSORA:

LOCAL E DATA:

APÊNDICE B – LEGENDA DOS SÍMBOLOS ADAPTADOS DO PROJETO *CHILDES*

Marcações obrigatórias:

@Begin determina o começo de um arquivo

@End determina o fim de um arquivo

@Participants lista os envolvidos em um arquivo

Linhas:

Toda linha principal é iniciada com * (asterisco) três maiúsculas (siglas dos participantes) dois pontos e um TAB.

Linha secundária (de comentário): inicia com %com.

Pontuações:

Toda linha principal é finalizada com algum sinal de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, etc.)

Pausas

pausas curtas

pausas longas

Símbolos de itens lexicais:

xxx item lexical não compreendido pelo transcritor.

() palavra incompleta mas com significado completo. O que não foi dito fica entre parênteses.

Símbolos especiais

+... incompletude. O símbolo é colocado depois do comentário incompleto.

+, retomada. O comentário retomado é colocado depois do símbolo.

< > sobreposição de vozes. Os enunciados sobrepostos aparecem dentro dos símbolos.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA ENTREVISTA

@Participantes: DIR Diretor pedagógico, PES Pesquisadora
@Situation: PES entrevista DIR na casa dele (tempo de duração: 56min 31seg)

@Begin

1PES: eu gostaria de saber(r), então, assim, pra [:para] começa(r), quem monta 02esse treinamento né? Nós estamos falando sobre o treinamento semestral que acontece nas 3escolas.

4DIR: o treinamento, ele é: geralmente ã: montado por mim né, com base do de aulas 5assistidas dos próprios professores da (nome da escola) ã ã procurando verifica(r) qual é a 6necessidade do professor.

7PES: Ok, e como funciona esse treinamento? Eu gostaria de saber, assim, a 8seqüência das ações, né, o que que acontece, em que consiste o treinamento?

9DIR: consiste na melhor, na melhoria de aprendizado tanto do aluno como do professor 10 também.

11 PES: ahã.

12 DIR: porque a gente acredita que não existe uma, uma interação única, né, pra [:para] 13 interagirmos eu tenho que te(r) pelo menos mais uma pessoa. Então, tanto o aluno é, é tem 14 uma vantagem nisso como o professor também.

15 PES: ahã, mas eu gostaria de sabe(r), né, eu como, me colocando no lugar de 16 não, não conhecedora do treinamento, né, digamos assim, ã os passos, como que isso 17 funciona, né, o que que é feito no treinamento?

18 DIR: o treina<mento>+/.

19 PES: <você> vai a (nome da cidade) geralmente, numa das escolas, né?

20 DIR: ahã o treinamento, ele é, ele é usado, né, pra [:para] faze(r) com que os 21 professores, eles # ã # entendam, entendam que é muito importante faze(r) com que o 22 aluno, ele pratica, pratica muito mais do que o próprio professor. Então, por exemplo, o o 23 aluno, ele vai pra [:para] aula, né, então ele está, ele (es)tá esperando que ele vai fala(r) o 24 idioma que ele escolheu pra [:para] fala(r).

25 PES: exato.

26 DIR: com isso, ele o professor tem que usar atividades interativas onde faça com que 27 o aluno faça ãh fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio. O que a 28 gente muitas vezes assiste aulas de professores e a gente pode consta(r) que ãh numa aula 29 de uma hora, muitas vezes o professor falou quarenta minutos. Sendo que quem teria que 30 te(r) falado os quarenta minutos teria que ser o aluno, usando essas tais atividades 31 interativas.

32 PES: e como tu faz [:fazes] pra [:para], pra [:para] que os professores 33 entendam isso, reflitam? É através do teu discurso ou é através de exemplos ãh enfim, 34 existe um manual a ser seguido?

35 DIR: ãh primeiro vamo(s) pra [:para] uma pergunta de cada vez né. A primeira 36 pergunta você falou como que os professores fazem isso, como que eu, eu aplico o o

37 treinamento em cima do ah+/.
38 PES: é, como, quais são as etapas né.
39 DIR: não, as etapas são né, primeiro temos que fazer com que o professor
40 entenda que é muito importante com que o aluno interaja né. A partir do momento que o
41 aluno começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa a percebe(r) a
42 importância que é ãh você esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa, não só esse
43 lado afetivo, mas ele se predispõe a falar aquele idioma.
44 PES: então esse seria o objetivo maior do <treinamento>.
45 DIR: <esse> seria o objetivo maior do+/.
46 PES: que o professor entenda isso. Essas questões de interação que são tão
47 importantes para a sala de aula, né. Mas a minha questão, na verdade, eu acho que eu não
48 formulei muito bem, é no sentido assim, ó, como faze(r) com que esse professor entenda
49 né?
50 DIR: Então+/.
51 PES: existem vários <métodos>.
52 DIR: <então>, o professor, ele, eu acredito muito que as pés, as pessoas, todas elas
53 aprendem né e todas elas têm seu o seu tempo, né, e isso a gente tem que respeita(r)
54 também nos alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a ao sul pra [:para] da(r)
55 treinamento, meu propósito com eles é fazer com que eles ãh sigam a mesma visão.
56 PES: ahã.
57 DIR: nessa visão, o que que nós podemos ãh te(r) como foco principal? É
58 que, assim como nós fazemos com que os alunos se interajam... se interajam entre eles, ãh
59 a gente tem que faze(r) a mesma coisa no treinamento. O treinamento, ele é totalmente
60 prático. Porque é só com a prática que o professor vai percebe(r). Essa prática através de
61 exemplos, mostrando vídeos de aulas deles mesmo(s) própr +... dos professores mesmo
62 apresentando a aula. Ou uma aula de um outro professor ou de outro treinamento. E com
63 esses exemplos +... e depois a gente pratica esse, esses exemplos em com, com eles, com
64 os professores mesmo. Podemos dizer que essa parte, ela é é como que eu diria? Diria que
65 é uma coisa meio não real, mas+/.
66 PES: tu diria [:dirias] que tu estás criando situações.
67 DIR: é estamos criando situações, mas essas situações não são reais <naquele
68 momento, mas são situações> passadas na sala de aula sempre.
69 PES: <naquele momento, mas são situações de sala de aula.>
70 PES: ãh e o treinamento é o mesmo pra [:para] professores iniciantes e pra [:para]
71 professores que já estão na escola há algum tempo?
72 DIR: não.
73 PES: como que funciona essa+... ?
74 DIR: porque assim, quando o professor, ele já está dando, se ele é um professor que
75 ele está começando a dar aula né, existem algumas diretrizes a serem seguidas, que são
76 esse respeito desse tempo, né, se nós estamos falando sobre ensinar+/.
77 PES: e respeita(r) o tempo do aluno.
78 DIR: cada um vai ter o seu tempo, né. Então não é a mesma coisa. É como dizer que
79 um aluno de básico, ele vai, ele vai se dar bem no avançado, né. Não acontece isso, é só a

80 experiência que vai faze(r) com que o professor consiga melhorar, né. E percebendo isso,
81 esta(r) sempre buscando o que? Fazer com que o aluno fale, mas ele está sempre
82 observando quais são as reações do aluno, né, nas atitudes em sala de aula, né, ou quais são
83 as dúvidas, isso é muito importante, né, <ou>.

84 PES: <claro.>

85 DIR: ou pro [:para o] aluno, muitas vezes ele vem com expectativa de (es)tá fa...

86 termina(r) um básico e já+/.
87 PES: sai falando <tudo>.

88 DIR: <está falando> tudo. Então você tem que deixa(r) ele a par de como que é o

89 processo, né. O que, o que eu acho que deixa muito o aluno nessa ansiedade toda é todo o
90 mercado <né>.

91 PES: <ahã.>

92 DIR: e não só o mercado, mas sim a pressão que ele sofre, né, por esse mercado e
93 algumas instituições onde elas prometem de fale inglês em oito horas, por exemplo.

94 PES: e essa pressão, tu acredita [:acreditas] que pode até refleti(r) no trabalho do
95 próprio professor? No sentido de+/.
96 DIR: não só do professor, né, porque quando o aluno já vem com a expectativa que

97 ele vai fala(r) em, muito alta, que ele vai fala(r) muito rápido, e ele mesmo percebe que
98 isso é impossível, isso frustra, e além de frustra(r), pode ele não querer mais estuda(r) o
99 idioma porque acha que é muito difícil e inatingível. E isso é algo que não acontece.

100 Qualquer pessoa com mil e duzentas horas em sala de aula, ela, ela já consegue se se comunica(r).

101 PES: então, pelo que eu estou entendendo, o treinamento, ele é, ele é crucial, 102 ele
é parte, é uma chave, assim, que não, indispensável, pra [:para] o professor da (nome 103 da
escola) <né>?

104 DIR: <sim.>

105 PES: então, existe alguma possibilidade de algum professor dar aula sem antes fazer
106 o treinamento, como que funciona isso na escola?

107 DIR: é Taiane, (vo)cê sabe que dar aula é algo como aprender, né. Então dar aula,
108 qualquer pessoa ela pode dar aula ãh seguindo os passos básicos. Deixa eu ver o que ele
109 não está entendendo, deixa eu tenta(r) ãh+/.
110 PES: ajudá-lo.

111 DIR: ajudá-lo, né, mas nós precisamos de ter uma, uma diretriz, né, a ser seguida,
112 porque quando nós não temos essa diretriz, muitas vezes a gente não sabe o que nós
113 (es)tamos fazendo, né, e muitas vezes ãh uma andorinha...

114 PES: não faz verão.

115 DIR: não faz verão né. Então você tem que, se você pensa(r) por esse parâmetro, o
116 que acontece? Os alu, os professores, eles têm que esta(r) sempre, assim, interagindo, né.
117 Eles têm que (es)ta(r)+/.
118 PES: entre eles?

119 DIR: entre eles, trocando informação, né, porque quando você coloca um aluno em
120 *pair work* +...

121 PES: ahã.

122 DIR: é muitas vezes o aluno, ele não (es)tá nem entendendo porque que ele 123
estava naquele *pair work*, mas aquele *pair work*, ele é crucial porque eles (es)tão, é a

124 parte de compensação, né. O aluno (es)ta, eu sei, você não sabe, muitas vezes nós dois
125 não sabemos, então você vai te(r) que chama(r) a emergência, que é o professor, que vai
126 esta(r) ali pra [:para] ajuda(r). Então, eu acredito assim, que na parte de comunicação
127 ninguém se comunica sozinho. Então, se você não se comunica sozinho, você tem que
128 (es)ta(r) tentando, então o, a parte crucial do treinamento mesmo é fazer com que o aluno,
129 ele aprenda a se virar sozinho.

130 PES: ahã.

131 DIR: né? Ele tem que coloca(r), não ter medo mais de perguntar “não sei”, por
132 exemplo. Porque você não tem que saber tudo.

133 PES: ahã, Ok, ah então ainda voltando um pouquinho sobre os professores iniciantes,
134 né, que estão iniciando na escola ãh, são várias coisas, o trabalho do professor é muito
135 complexo, né?

136 DIR: sim.

137 PES: com certeza. Como muitos <trabalhos né>.

138 DIR: <muitas vezes> você prepara uma aula e esta aula não aplica naquela turma.

139 PES: e+/.
140 DIR: você tem que <te(r) o tato> pra você muda(r). se você não <faz o>
141 PES: <exato.> <pois é:>

142 DIR: treinamento, você não dá pra [:para] você troca(r) com os seus ah com os seus
143 colegas, e aí você não dá pra [:para] você aplica(r) aquilo que estão <usando>.

144 PES: <e> o senhor acredita que com um treinamento o professor iniciante, ele já está
145 apto a dar uma aula dentro do que a escola acredita?

146 DIR: se nós formos pensar por essa linha que você está fazendo, falando nessa
147 pergunta, né, foge com tudo que eu já falei anteriormente, porque o que eu estou falando
148 é que+/.
149 PES: é uma construção.
150 DIR: é uma construção contínua.

151 PES: ahã, mas então o que, porque eu fico curiosa no sentido de como tu preparas,
152 como tu decide [:decides] o que trabalhar primeiro, uma vez que é, são professores
153 iniciantes, que são muitas coisas, que é uma construção, né, como tu elege [:eleges] esse
154 conteúdo dos professores iniciantes, por exemplo?

155 DIR: conteúdo, como assim, <conteúdo>+/.
156 %com: DIR Inicia a fala, mas é interrompido pela PES, que tenta explicar
157 melhor a pergunta.

158 PES: <o que vai> se(r) tratado num treinamento, porque aqui eu já, eu já ouvi tu
159 falares de interação, né, que é importante que eles entendam essa parte de interação e de
160 ãh, que o aluno pode produzir entre eles, né, que os alunos podem produzir entre eles e
161 tal. Mas e, tu opta [:optas] por isso ou tu opta [:optas] por ensiná-los, por exemplo, ãh
162 passos da metodologia ou a própria utilização do material?

163 DIR: então, usar o material em cima numa metodologia, né, e uma didática de ensino
164 juntos, né. Quando a gente fala de pega(r) e mostra(r) pro [para o] prof, pro, pro, pro
165 [:para o] professor “olha, você precisa dar esse livro”, né.
166 PES: ahã.

167 DIR: é a mesma coisa de, se ele nunca deu aula, é a mesma coisa de você chega(r) e
168 da(r) esse livro prum [:para um] aluno básico e fala(r) “fala inglês”.

169 PES: ahã.

170 DIR: você tem que construí-lo. Então você vai te(r) passos a serem seguidos.

171 PES: ahã.

172 DIR: você tem que mostra(r) pra ele, “olha, isso é bom, isso é ruim, tenta”. 173 Não
deu certo muda.

174 PES: ahã.

175 DIR: né, mas e tudo em cima do que? De pedagogos, né, de psicólogos, né. 176 Ou
seja, a gente tem que segui(r) uma linha, porque se você não seguir uma linha, o pró 177
próprio al, o próprio professor, ele vai se perde(r). Só que esses escritores, né, ou
178 pedagogos ou psicólogos, não são ditos em sala de aula, né. Eles são aplicadas as
179 técnicas, né. Então, por exemplo, ãh o alu, o professor, quando ele vai pra [:para] sala de
180 aula, ele tem que (es)ta(r) apto a saber aplicar essas técnicas. Por exemplo, né, você vai
181 da(r) aula de um ãh de um *listening*, né, você tem que trabalha(r) a interação. Aonde no
182 *listening* eu vou trabalha(r) a interação? Então você ensina o professor a faze(r) essas
183 interações com os alunos. (Vo)cê vai trabalhar o vocabulário, a mesma coisa. (Vo)cê vai
184 trabalha(r) leitura+/-.

185 PES: então daquela mesma forma, dando o modelo primeiro pro [:para o] professor e
186 depois praticando+/-.

187 DIR: sim.

188 PES: fazendo praticar, interagir no treinamento. Então, pelo que eu entendo há troca
189 entre os participantes no próprio treinamento.

190 DIR: sim, muita.

191 PES: e ela ocorre desta forma, de que outras formas essa troca, porque tu disse
192 [:disseste] que é importante que eles conversem, que eles saibam o que um (es)tá fazendo,
193 <né>.

194 DIR: ahã.

195 PES: e o que outro está fazendo, mas como isso se dá no treinamento
196 exatamente? Os professores discutem entre si, como é que isso acontece?

197 DIR: isso. É é mostrado um modelo. Em cima desse modelo, se, se há uma interação,
198 né. “Vamos falar sobre esse modelo e vamos trocar o que cada um acha”.

199 PES: ãh então o professor, ele tem no treinamento ele tem a possibilidade de falar o
200 que ele pensa sobre tal modelo tal exemplo.

201 DIR: sim, claro.

202 PES: bom, falando em professor né, qual seria o perfil então do profissional dessa
203 instituição? Que modelo, que tipo de professor se imagina?

204 DIR: uma pessoa que gosta de interagi(r).

205 PES: e ainda falando sobre o treinamento, né, que é o nosso foco, né, eu gostaria de
206 saber assim, ó, como que o professor aprende a utiliza(r), porque ele pode entende(r)
207 muito de interação, pode entende(r) que o aluno, ele precisa interagir entre os pares, ele
208 precisa se(r) ajudado, enfim, mas como que ele lida com esse material didático que é
209 criado, a princípio por você, né.

210 DIR: ahã.

211 PES: como que o professor aprende a lidar com isso? É no treinamento
212 também ou ele vai usando o livro?
213 DIR: ele primeiro ele vai te(r) o contato com o livro. A partir desse ponto, ele, o livro
214 é mostrado, é praticado, e no treinamento, é mostrado o que que pode acontece(r) ãh
215 nesse período, e depois ele vai pra [:para] sala de aula. Não existe ãh teoria, né. Na
216 verdade existe a prática porque as teorias são tiradas de práticas.
217 @end

ANEXO A – ORIENTAÇÕES ADVINDAS DA DIREÇÃO DA UNIDADE PESQUISADA

Pontos a serem observados pelos professores para o bom andamento da escola em 2008:

- O uso do **uniforme** é obrigatório.
- Siga a **metodologia** pedagógica da escola.
- Seja **pontual** no início da aula. Para tanto, chegue na escola no mínimo 15 minutos antes para que seja possível arrumar seu material e sua sala de aula.
- Respeite o tempo de **intervalo** de no máximo 10 minutos, os quais devem ser recuperados no final da aula.
- **Não saia da sala** durante o período de aula por motivos particulares. Procure manter o andamento da aula sem interrupções. A utilização de **celular e messenger** (para uso particular) está proibido ao professor em sala de aula.
- Preencha seu **Sponte** semanalmente para que possamos controlar as faltas dos alunos e os conteúdos dados. Até terça-feira à noite, devem estar lançadas todas faltas e conteúdos da semana anterior (até o sábado). O Sponte também é essencial para o acerto de salário, que será feito através do que for lançado.
- Participe das **reuniões e eventos** da escola. É uma forma de interação com seus colegas de trabalho e alunos. É também o momento de solucionar problemas, sugerir e criticar.
- Entregue e lance as **notas** das avaliações no sistema juntamente com a folha de rosto com as notas até a data estabelecida pela escola.
- Adapte-se aos **horários das aulas** de acordo com sugestões da secretaria e avise à secretária caso haja alguma mudança.
- Quando for necessária a confecção de **material** para aulas, peça à secretária **com 24 horas de antecedência**. Organize-se a respeito do material, pois este será feito pela secretária por ordem de pedido.

- Não cancele ou transfira aulas sem contatar a direção.
- Organize-se a respeito dos feriados. Verifique o Calendário da Escola e comece desde já a recuperá-los. Lembre-se de agendar com as secretárias a sala de aula.
- A limpeza da sala de aula é de sua responsabilidade, bem como a verificação do ar condicionado, DVD, rádio, computador e demais eletrônicos para certificar-se que estes estão desligados.
- Lembre-se de dar todas as informações a respeito do funcionamento da escola no primeiro dia de aula. Estas incluem:
 - esclarecimento do novo nível e seu objetivo;
 - material a ser utilizado;
 - funcionamento da escola e suas disponibilidades (livros, revistas, DVDs, internet, nome de uma agência de intercâmbio);
 - para turmas novas é importante explicar como será o semestre, incluindo o procedimento das aulas e da avaliação.
 - importância da presença, já que é necessário 75% de frequência para aprovação, além da quebra de continuidade do conteúdo estudado. Alertar os alunos que as faltas aparecem no boletim a partir de 2007/2.
 - funcionamento da monitoria. O monitor dará aula ao aluno que tem dificuldade de aprendizagem (reforço) e ao aluno que faltou por motivo de trabalho ou doença. Neste momento, será passado ao aluno apenas o conteúdo gramatical dado em aula (exercícios de escrita, leitura e audição não). É de sua responsabilidade passar o conteúdo a ser dado ao monitor.

Importante:

O não cumprimento dos requisitos acima mencionados é considerado infração. Os quatro professores, incluindo as escolas de (nome da cidade) e (nome da cidade), que tiverem menos infrações durante o semestre (entende-se de março a julho e de agosto a dezembro), de acordo com o regulamento de cálculo que será abaixo mencionado, receberão uma bonificação da escola como forma de valorização semestral. A bonificação será feita em dinheiro.

Nas escolas de (nome da cidade) e (nome da cidade), o valor e o número de professores que receberão a bonificação sofrerão alterações, já que estes serão proporcionais ao número de alunos da escola.

A perda de aluno também é considerada infração se o professor não encaminhá-lo para a direção com a apresentação de um motivo justificável, como: problemas de saúde, troca de endereço e trabalho.

Regulamento:

Para cada professor, será calculado o peso da infração de acordo com o número de alunos, já que a probabilidade de cometer algumas infrações é maior para o professor que tem mais alunos. Um exemplo disto é a desistência.

Para melhor compreensão, para o professor que tem 100 alunos, o peso de cada infração será 1, enquanto que para quem tem 50 alunos, o peso será 2 e assim por diante. Este peso não difere se a infração cometida corresponder a diferentes pontos a serem respeitados, a não ser a desistência (conforme esclarecida acima) que tem peso dobrado. Sendo assim, por exemplo, para o professor que tem 100 alunos, a falta de uniforme é 1 ponto, a falta em uma reunião é também 1 ponto e a desistência de um aluno corresponde a 2 pontos.

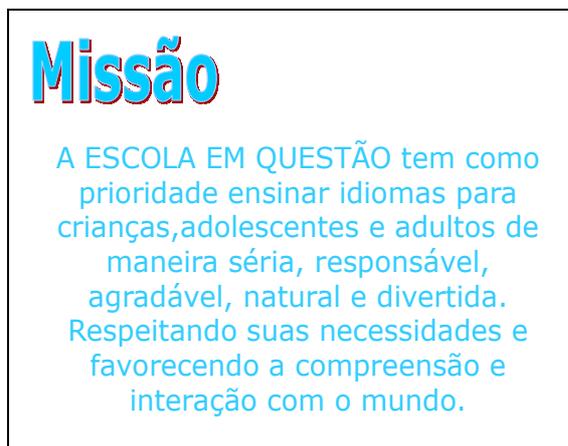
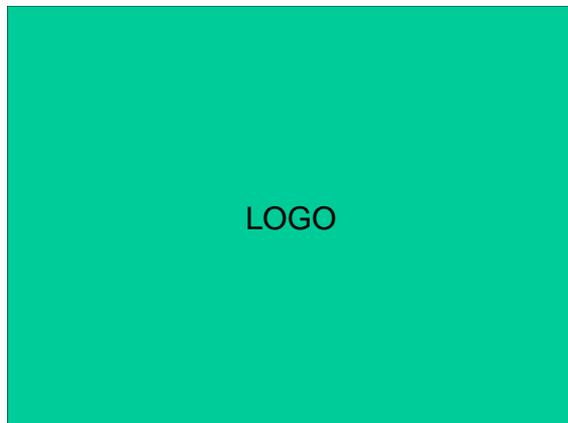
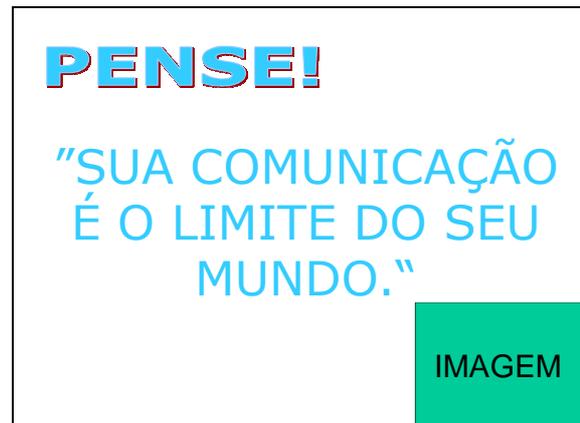
A contagem dos alunos de cada professor, que envolverá as escolas de (nome da cidade) e (nome da cidade) numa única contagem para os professores que trabalham em ambas, individualmente na escola de (nome da cidade) e individualmente na escola de (nome da cidade) será feita em maio, já que neste mês as turmas estão organizadas e não há mais a entrada de novos alunos.

A verificação do cumprimento dos pontos acima e das infrações cometidas será feita pela coordenação e direção da escola juntamente com as secretárias. Para maior controle e transparência deste procedimento, no momento da infração, o professor assinará uma tabela com a data e a indicação da infração cometida. Esta tabela ficará exposta no mural da Sala dos Professores.

Se o professor cometer três infrações, ele receberá uma advertência oral da coordenação ou direção da escola. Na quarta infração, ele receberá uma advertência escrita. Na quinta infração, ele será encaminhado à diretoria da escola para justificar sua falta de comprometimento com a mesma.

BOM ANO LETIVO A TODOS NÓS!!!!

ANEXO B – OS SLIDES DO TREINAMENTO



Compromisso humano

A ESCOLA EM QUESTÃO baseia-se no compromisso com a verdade e a ética.

- Valoriza sempre o aprendizado do aluno no seu próprio desempenho.
- Salaria suas qualidades.
- Trabalha numa unidade contínua entre ensinar aprender e aprender ensinando.
- Prioriza as necessidades do aluno
- Jamais subestima seu "tempo" em aprender qualquer idioma.
- Prioriza a arte de ensinar e a excelência em aprender.

Resultados

A ESCOLA EM QUESTÃO tem como objetivo uma cumplicidade entre seus alunos, colaboradores e o mundo.

LOGO

E VOCÊ!

ANEXO C – A PESQUISA DE SATISFAÇÃO

PESQUISA

⇒ Visando melhorar cada vez mais nossa escola, gostaríamos de saber sua opinião sobre:

◆ O MODO QUE AS AULAS SÃO MINISTRADAS :

◆ Excelente () Bom () Regular ()

◆ OS LIVROS E OS MATERIAIS UTILIZADOS EM AULA

Excelente () Bom () Regular ()

◆ OS RECURSOS QUE A ESCOLA OFERECE PARA O APRENDIZADO DO ALUNO

Excelente () Bom () Regular ()

◆ O ATENDIMENTO PESSOAL E TELEFÔNICO

Excelente () Bom () Regular ()

◆ A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

Excelente () Bom () Regular ()

◆ AS ACOMODAÇÕES DA ESCOLA E SUAS DEPENDÊNCIAS

Excelente () Bom () Regular ()

◆ A APARÊNCIA DA ESCOLA

Excelente () Bom () Regular ()

◆ O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA

◆ O QUE VOCÊ MENOS GOSTA NA ESCOLA

◆ SUGESTÕES:
