

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: AS REPRESENTAÇÕES DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DAS PRESCRIÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NO CONTEXTO DOS CURSOS LIVRES

Liane Velloso Leitão(UFPB/PROLING/GELIT)

lianev10@hotmail.com

Thiago Magno de Carvalho Costa (UFPB/PROLING)

magnodecarvalho@gmail.com

Alessandra Magda de Miranda (SEE-PB)

alessandra_ufpb@hotmail.com

Introdução

A Linguística Aplicada (doravante LA), atualmente, encontra-se com suas pesquisas inseridas, principalmente no Brasil, em uma série de contextos adversos à sala de aula de língua estrangeira, mesmo que os aspectos referentes à educação linguística predominem, pois, desde a década de 1940, a LA passa por (re)formulações, (re)escritas e (re)questionamentos, a fim de se consolidar como uma área de relevantes produções do conhecimento, principalmente, no que concerne à preocupação com o papel do professor-pesquisador. Nesse sentido, podemos afirmar que a LA está passando pelo que Moita Lopes (2006) chamou de “processo transdisciplinar de produção de conhecimento” para então, se firmar como área de estudos independente dos conhecimentos advindos da sua ciência-mãe: a Linguística.

Este artigo, objetiva, portanto, identificar as representações dos saberes docentes provenientes da experiência profissional, a partir das prescrições que regulam a atividade de uma professora de língua inglesa, não graduada, que atua em um curso livre de idiomas, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Para tanto, tomamos como aporte teórico o quadro epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, desenvolvido por Jean-Paul Bronckart (2006, 2008, 2012 [1999]), cujo objetivo é demonstrar o papel central da linguagem no processo do desenvolvimento humano a partir das mediações educativas e/ou formativas (BRONCKART, 2006)

Levando em consideração as formas do agir docente, sob o ponto de vista das Ciências do Trabalho, em especial da Ergonomia de linha francesa, pode-se observar a existência de elementos constitutivos do trabalho, como as prescrições. Segundo Amigues (2004, p. 37), “a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição” fazendo com que a eficiência das práticas pedagógicas do docente seja baseada na distância existente entre o desempenho escolar de seus alunos e o “que é definido pela instituição como objetivo de aprendizagem” (op. cit, p. 38).

Nesse processo dialético entre trabalho do professor, teoria interacionista sociodiscursiva e prescrições é que buscamos identificar as representações dos saberes docentes que constituem a profissional do ensino. A partir da multidimensionalidade característica da atividade docente, saberes de origem diversas são mobilizados, influenciando, direcionando e (re)configurando o agir praxiológico e linguageiro da professora-colaboradora e contribuindo para uma reflexão na/sobre a ação.

Esperamos, dessa forma, estabelecer qual a contribuição que a Ergonomia francesa oferece, sobre o aspecto prescritivo do trabalho docente, em relação à identificação dos saberes presentes no agir dessa professora, no contexto em que atua e,

onde ela foi entrevistada. As prescrições foram identificadas sob os seguintes temas: proficiência na língua estrangeira, atividades extra curriculares, planejamento de aulas, metodologia, formação profissional e exames de proficiência. Tais temas foram organizados em três conteúdos temáticos, a saber: (i) metodologia e planejamento; (ii) treinamento de professores e (iii) proficiência e certificação internacional.

Assim, este trabalho está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo; na segunda, apresentamos a professora-colaboradora, bem como a metodologia utilizada; dedicamos a terceira e a quarta seções, respectivamente, à análise dos dados e às considerações.

I. O diálogo entre ISD, saberes docentes e prescrições

O ser humano, socialmente constituído, desenvolve as suas interações com os outros e com o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, o ISD se desenvolve com um objetivo de criação de uma ciência do humano, que procura uma visão holística do homem em uma crítica ao positivismo que se instalou nas ciências humanas e sociais.

Desse modo, o ISD quer ser visto como uma “corrente **da** ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.10, grifo do autor), interagindo com as outras ciências para um melhor entendimento homem, tomando a linguagem como elemento fundamental nesse processo.

Assim, a partir da compreensão da linguagem, sob o ponto de vista sócio-histórico-cultural, essa corrente promove a análise do agir languageiro e praxiológico nos textos/discursos, sobretudo naqueles produzidos pelo professor. Entretanto, por não termos acesso direto às propriedades do agir, nossas análises se fundamentam em interpretações das representações que se desenvolvem por meio da linguagem, manifestando-se sob a forma de textos. É, portanto, sob essa perspectiva, que as representações dos saberes docentes são identificadas e analisadas nos textos/discursos, “no âmbito de transações entre as representações individuais [...] e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos” (BRONCKART, 2006, p.129).

A respeito dos saberes dos professores que estão, diretamente, relacionados à atividade profissional, Tardif (2013, p.11) assinala que não é possível estudá-los excluindo a relação com o contexto de trabalho. Para ele,

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Nesse sentido, Tardif (2013, p.63) classifica os saberes docentes nas seguintes categorias:

- i. Saberes pessoais do professor: estão relacionados com a família, a vida social e os ensinamentos no sentido lato;
- ii. Saberes provenientes da formação escolar: são aqueles que se desenvolveram nas escolas primárias e secundárias, antes da formação acadêmica superior;
- iii. Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: são identificados como aqueles das instituições que formam o profissional de ensino, como as universidades (nível de graduação e de pós-graduação, por exemplo);

- iv. Saberes provenientes dos programas de livros didáticos e usados no trabalho: estão representados pelas ferramentas, como o livro didático, o *e-board*, as fichas de avaliação, etc. e
- v. Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: são aqueles relacionados à própria prática do professor e à troca de experiência com outros professores.

Diante disso e pela natureza do contexto de trabalho da professora-colaboradora, fez-se necessário tomarmos o conceito de prescrição proposto por Amigues (2004), pois, o contexto de cursos livres de idiomas apresenta as prescrições como um elemento importante no planejamento e no direcionamento da prática docente.

Em linhas gerais, Bueno e Machado (2011, p.303) definem as prescrições como sendo “limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior”. No caso do trabalho docente, elas são transmitidas/difundidas, por exemplo, pelos documentos oficiais dirigidos aos professores, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os parâmetros e orientações curriculares como os PCN, RCEM, OCEM. Os cursos de idiomas, porém, apresentam seus próprios documentos prescritivos, haja vista, por exemplo, as diferentes naturezas de abordagens metodológicas.

Amigues (2004), ao identificar os elementos constitutivos do trabalho como sendo as regras de ofício, as ferramentas, o coletivo de trabalho e as prescrições, possibilitou uma análise do trabalho do professor, sob o ponto de vista da atividade, e assegurou que, em síntese, podemos afirmar que se trata de uma atividade instrumentada e direcionada, pois

é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004, p.42).

Por tal razão, tomamos as prescrições dos cursos de idiomas como reveladoras e influenciadoras das representações do agir docente da professora-colaboradora, visto que, a partir da relação estabelecida entre agir, prescrição e saberes, a identificação e a interpretação das representações dos saberes provenientes da experiência profissional foram realizadas, uma vez que, como assegura Amigues(2004, p.42), para as Ciências do Trabalho, “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade”.

Ainda no que tange às bases teóricas, tendo em vista a atividade docente e a relação dialética entre a linguagem, o ISD, os saberes docentes e as prescrições no contexto de cursos de idiomas, selecionamos como categorias de análise, com base na arquitetura textual (BRONCKART 2006, 2008, 2012 [1999]), o conteúdo temático e as modalizações.

A arquitetura textual proposta por Bronckart visa à realização de uma abordagem descendente dos fatos linguageiros, isto é, partindo das “atividades sociais às atividades de linguagem e destas ao texto e a seus componentes linguísticos” (BRONCKART, 2006, p.143). Os três níveis formadores da arquitetura são, do mais profundo para o mais superficial: a infraestrutura geral do texto (formada pelo plano geral, lugar no qual o conteúdo temático se localiza, os tipos de discurso e as sequências), os mecanismos de textualização (identificados pela coesão verbal, coesão

nominal e coerência) e os mecanismos enunciativos (representados pelas vozes e pelas modalizações).

O conteúdo temático refere-se aos “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 2012 [1999], p.97-98).

De acordo com Bronckart, as modalizações têm como função geral traduzir os

comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático [...] portanto, as modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático (BRONCKART, 2009, p.330).

Para tanto, as modalizações são identificadas em quatro tipos: deônticas, pragmáticas, apreciativas e lógicas. As deônticas são aquelas relacionadas à obrigação social, apoiadas nos valores, nas regras sociais e nas opiniões. As pragmáticas evidenciam uma responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, apresentando associação com as intenções, razões e motivos. As apreciativas revelam um valor de juízo do ponto de vista da entidade avaliadora. Já as lógicas, fundamentadas no mundo objetivo, indicam condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, necessários, etc.

Partindo dessas categorias de análise, passamos a analisar as representações dos saberes docentes que permeiam o discurso da nossa professora-colaboradora.

II. A professora-colaboradora e a geração dos dados

Há época da realização da entrevista, no ano de 2013, a nossa professora-colaboradora (doravante Marina) contabilizava aproximadamente um ano de experiência no seu currículo, como professora de língua inglesa. Anteriormente a sua contratação pelo curso livre de idiomas, local onde foi entrevistada (doravante “CLI”¹), Marina passou por uma experiência trimestral em uma escola de educação básica da rede particular de ensino, também na cidade João Pessoa, situação na qual lecionou a disciplina de inglês para os alunos do 1º ao 7º ano do ensino fundamental.

Durante a entrevista, a professora afirmou acreditar ter adquirido experiência, durante esse primeiro ano como docente de língua inglesa, no CLI e ainda nos relatou que o seu primeiro contato com a língua estrangeira se deu na educação básica e, posteriormente, sua mãe a matriculara em um curso de idiomas. Desde então, surgiu em Marina um interesse pelo inglês e isso, conseqüentemente, influenciou na sua decisão de prestar o exame vestibular para o curso de Letras-Inglês na Universidade Federal da Paraíba.

Ao longo da entrevista, a professora nos disse que, após ter ingressado no curso superior e cursado alguns períodos, havia realizado o trancamento de sua matrícula e não havia, até então, retornado. Por fim, Marina nos relatou que havia aprimorado a sua fluência no idioma após uma temporada de estudos intercambiais nos Estados Unidos.

Como dito na seção anterior, é apenas por meio das representações presentes nos textos/discursos que podemos analisar o agir humano. Diante disso e com a finalidade

¹ CLI = Curso livre de idiomas

de responder às perguntas de pesquisa, nosso trabalho se apresenta como de natureza qualitativa-interpretativista.

Diante disso e do objetivo da pesquisa, selecionamos, como instrumento metodológico, a entrevista semiestrutural. Esse instrumento nos permitiu gerar dados que revelassem a noção e a compreensão do trabalho docente da professora-pesquisadora e as suas representações acerca da formação acadêmica, da experiência profissional e das prescrições que constituem seu *métier*.

Na próxima seção, apresentamos a nossa análise.

III. Analisando as representações dos saberes via prescrições

Antes de iniciarmos a análise, salientamos a importância de retomar alguns aspectos da trajetória de vida dela que refletem em sua atividade docente, pois, analisando seu relato, percebemos que sua vida escolar, desde a sua formação inicial até a atuação no curso CLI, é composta por experiências singulares que a possibilitaram trilhar o caminho da atividade docente. Se formos identificar linearmente esse percurso, vários contextos emergem: a escola regular, na qual estudou antes de prestar o vestibular; o curso de idiomas, onde estudou a língua inglesa mais profundamente; a universidade pública, local de iniciação da sua graduação em Letras-Inglês; a escola regular da rede particular de ensino, onde atuou como professora do 1º ao 7º anos do ensino fundamental e o curso livre de idiomas, no qual exerce sua profissão atualmente. Somando-se a esses contextos nacionais a experiência internacional nos Estados Unidos se revelou como mais uma singularidade na constituição das representações de seus saberes docentes.

Do mesmo modo que contextos emergiram, vários atores sociais também fizeram e fazem parte dessa história: os professores, coordenadores, supervisores, diretores de todas as instituições na qual ela foi aluna ou professora, os colegas de sala, seja na educação básica ou no ensino superior, os alunos das suas turmas na escola regular e no CLI, sua mãe e seus familiares, dentre outros, visto que, em cada uma dessas instâncias, Marina se (trans)formou, se constituiu, se (re)conheceu e se (des)envolveu como professora e como sujeito consciente da sua prática pedagógica.

Assim, para compreender o trabalho docente de nossa professora-colaboradora, partindo do nível das prescrições e das associações com as representações dos saberes, realizamos alguns recortes dos dados coletados na entrevista e os organizamos em três conteúdos temáticos relacionados diretamente às seguintes prescrições:

- a) Metodologia & planejamento;
- b) Treinamento de professor;
- c) Proficiência & certificação internacional.

Passemos, portanto, à análise de alguns fragmentos da entrevista.

a) Metodologia & planejamento

O primeiro trecho selecionado explicita o contexto de atuação no CLI: os níveis das turmas nas quais leciona e o planejamento das aulas. Nesse sentido, ao questioná-la a respeito das turmas, procuramos identificar as representações dos saberes docentes que perpassam o seu agir.

Excerto 1:

Pesquisador (P): E... atualmente, qual o nível de proficiência dos seus alunos? A (A1, A2), B (B1, B2) ou C².

Marina (M): Os três. Tenho dos três. Tenho A (A1, A2), B (B1, B2) e tenho C.

P: Então, os três níveis, né isso?

M: É...

P: E qual ou quais desses três níveis você gosta mais de trabalhar?

M: Ah, acho que C.

P: C? Por quê?

M: Porque acho mais interessante. Ah... mais confortável, eu acho... de trabalhar com a língua é ... de forma mais ampla, mais abrangente... Não tem que se limitar tanto.

P: Por que tem mais conversação?

M: É... acho mais interessante, dá pra interagir mais, não se limita tanto, né? Não tem que usar mais o português em sala de aula. Acho que a aula fica menos monótona.

P: E... Você faz algum planejamento das tuas aulas?

M: Como aqui no CLI já tem... a aula já tá preparada, eu só dou uma olhada antes... ahn... de começar a aula. E... só isso.

P: E no caso da aula para os alunos C? Quando tem algum tópico de conversação? Você traz alguma coisa extra? Ou você só pega o que tem no material mesmo?

M: É... bem.. como no CLI... é... não... eu aprendi, né? Pelo menos me passaram no treinamento [...]

Nesse excerto, umas das características marcantes é o número de reticências de Marina ao responder perguntas que pontuam diretamente o seu trabalho em sala de aula e o seu planejamento. Inferimos que, por ser uma professora iniciante nesse contexto, a segurança em verbalizar determinadas práticas ainda esteja em construção, bem como as suas representações sobre os saberes provenientes da experiência na profissão.

Diante desse quadro, encaminhamos a entrevista para aspectos relevantes da prática pedagógica que direcionam o agir docente. Nesse contexto, temos as prescrições na metodologia e no planejamento da aula. A esse respeito, os cursos de idiomas são reconhecidos pelas prescrições, por muitas vezes, rígidas, que orientam professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Marina, ao revelar que prefere dar aulas para turmas de níveis C, porque “não tem que usar mais o português em sala de aula”, indica o seu posicionamento acerca da prescrição metodológica do CLI, que orienta os professores a ministrarem suas aulas nos dois idiomas até o nível A2. A possibilidade de desenvolver o seu trabalho utilizando apenas a língua inglesa é um fator que contribui para a sua preferência por turmas de níveis avançados. Podemos inferir que essa importância se dá pela sua fluência e proficiência na língua inglesa e pelos conhecimentos linguísticos adquiridos nos seus estudos da mesma, indicando representações dos saberes provenientes de suas experiências pessoais, da sua formação anterior à acadêmica, da sua formação acadêmica (incompleta até o momento) e das experiências desenvolvidas nas instituições educacionais nas quais trabalhou.

Acerca das prescrições sobre o planejamento, o posicionamento de Marina indica que seu agir docente está regulado pelas normas do CLI, pois, como o curso disponibiliza uma aula já preparada, a professora subentende que não precisa ser

² Por questões éticas, optamos por não identificar os níveis das turmas da mesma forma como são apresentados na escola de idiomas na qual Marina trabalha. Tais níveis correspondem a: A1 – iniciante; A2 - pré-intermediário; B1 – intermediário; B2 - intermediário avançado; C – avançado.

realizada nenhuma (re)significação desse planejamento. Dessa forma, nos questionamos: será que Marina consegue atingir o objetivo do trabalho docente, que é o de propiciar um meio favorável para o ensino e a aprendizagem, levando em consideração os elementos que fazem parte dessa atividade, principalmente o aluno?

A respeito da compreensão do papel do aluno, corroboramos com Tardif e Lessard (2013 [2005]) ao ressaltarem que o trabalho do professor é com e sobre seres humanos:

ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. Eles possuem, primeiramente, características psicobiológicas que definem modalidades de aprendizagem concretas que os professores precisam, de um modo ou de outro, respeitar em sua docência, adaptando-as às 'competências' e atitudes de seus alunos (op. cit., p.69).

A esse respeito, convém reiterar, como já fora dito em momento anterior, que o trabalho docente não consiste em limitar-se/condicionar-se às prescrições que lhes são feitas, mas sim em organizar condições de estudo aos alunos a partir delas (Cf. AMIGUES, 2004). Desse modo, evidencia-se a necessidade de compreensão, por parte da professora-colaboradora de que o trabalho docente requer também a compreensão das peculiaridades (habilidades/limitações) de cada turma, o que implica entender, que um mesmo planejamento pode ser executado de maneiras diferentes e apresentar resultados diferentes, devido às particularidades de cada um dos indivíduos que ali estão envolvidos, sendo, portanto necessário, não um planejamento, mas, em alguns casos, (re)leituras, (re)significações, adaptações e reconfigurações daquilo que se havia planejado previamente.

No que se refere às prescrições metodológicas e a fim de ilustrar como elas direcionam o agir docente de Marina na relação com o aluno e planejamento, selecionamos um trecho, no qual o questionamento principal refere-se à aplicação de atividades extras em sua turma avançada.

Excerto 2:

P: Quer dizer que você ... mesmo seguindo essa orientação (orientação dada no treinamento de professores), você nunca trouxe, por conta própria, alguma coisa que se encaixasse...

M: Não... Ainda não.

P: Por que você achava que não tinha tempo? Ou porque você achava que o método não permitia?

M: Os dois.

P: Você achava que o conteúdo... e... não conseguia encaixar uma atividade ali?

M: É... porque assim... é... na verdade os C que eu tenho, não são C na verdade... acho que é ainda B2, que é o estágio 6³. Tá começando a ficar avançado ainda. Porque acho que só fica avançado a partir do estágio 7 né?

No início desse segmento, percebemos que a professora cita dois motivos para não realizar atividades extras em sala de aula: o método, novamente, o tempo - um elemento novo. Nesse contexto de cursos de idiomas, o tempo é outra prescrição rígida que direciona o planejamento do professor, o processo avaliativo do aluno e a

³ Por questões éticas, optamos por não identificar os estágios e/ou livros da mesma forma como são apresentados no CLI no qual Marina trabalha, embora a instituição trabalhe com 12 estágios, em seu curso regular de inglês.

consequente matrícula para o período seguinte. Analisando sob essa perspectiva, é importante assinalar a natureza econômica da escola de idiomas, ou seja, uma empresa particular que visa o lucro. Não podemos deixar de considerar essa variante quando analisamos a influência/interferência do tempo na atividade docente. No trecho selecionado, identificamos a representação dos saberes provenientes da experiência profissional, pois a compreensão de que o tempo é um fator que influencia a sua prática demonstra que há um envolvimento da professora com a instituição na qual trabalha e que ela reconhece a necessidade de respeitar esse fator para atender aos interesses da instituição.

Se retomarmos os últimos enunciados de Mariana no excerto 1, “É... bem.. como no CLI... é... não... eu aprendi, né? Pelo menos me passaram no treinamento [...]”, notamos que, para justificar o seu posicionamento diante do planejamento da aula, ela se pauta em outra prescrição do CLI, o treinamento de professores, questão abordada no tópico seguinte.

b) Treinamento de professor

O treinamento⁴ de professor foi citado por Marina a fim de explicar/justificar decisões pedagógicas referentes ao seu agir docente. No trecho a seguir, continuação do anterior, as prescrições continuam a ser desveladas pela professora-colaboradora:

Excerto 3:

M: É... bem.. como no CLI... é... não... eu aprendi, né? Pelo menos me passaram no treinamento que não era para fazer isso... era para seguir simplesmente o modelo das aulas mesmo. Então realmente só sigo o modelo das aulas, entendeu? Mas...

P: Você fez o treinamento com Francisco⁵, né?

M: É... ele fez o treinamento. Então ele já me passou isso... que... ele até falou que quando tiver gramática, por exemplo, que não explicasse mais a parte da gramática.

P: Hum-hum...

Nesse excerto, ressaltamos três elementos importantes que caracterizam o trabalho nessa instituição: o treinamento de professores, gramática e o coletivo de trabalho, representado nesse caso, pelo coordenador do curso.

Iniciaremos a nossa análise com as reflexões a respeito do treinamento de professores. É reconhecido que cada escola de idiomas oferece seu próprio treinamento, focando a metodologia e as estratégias de ensino, a fim de criar uma “padronização” entre os professores. Não concordamos com essa noção de um ensino homogêneo, pois defendemos a tese de que o processo educativo é heterogêneo e a heterogeneidade, por sua vez, é situacional, dinâmica e atemporal, ou seja, presente a todo momento da prática pedagógica, do agir docente e do agir do aluno.

O treinamento de professores reúne, obrigatoriamente, o coletivo de professores da instituição, ou seja, os professores iniciantes e os professores veteranos, aqueles que já trabalham no CLI. Nesses treinamentos, a interação entre todos os docentes é incentivada a fim de que se promova um coletivo de trabalho forte e conciso.

⁴ Não suscitaremos, neste artigo, a discussão acerca do termo “treinamento” de professores e suas implicações. A fim de nos posicionarmos a respeito dessa terminologia, somos favoráveis à expressão “formação de professores”, haja vista concebermos o professor como um indivíduo em constante processo de desenvolvimento.

⁵ Por questões éticas, substituímos o nome do coordenador da escola.

Esse momento ocorre como uma aula de “reciclagem⁶” sobre a metodologia, as particularidades de cada material didático, o nível de aprendizagem e as estratégias de ensino. É também um espaço para discussões e trocas de experiências acerca de problemas, impedimentos e dificuldades enfrentados em sala de aula, principalmente com relação à adaptação dos alunos à metodologia do CLI nos estágios iniciantes.

Pelo fato de Marina mencionar o treinamento de professores como o lugar/momento no qual foi ensinada, estando apenas a “[...] seguir simplesmente o modelo das aulas [...]”, inferimos que este espaço pode ser concebido como o lugar onde as prescrições da instituição são expostas, explicadas e cobradas. Elas mediatizam o processo de ensino e aprendizagem no qual o professor, o aluno e a instituição estão presentes.

Entretanto, professores que estão há mais tempo nesse contexto de ensino, a partir do momento que compreendem e dominam as prescrições, realizam (re)configurações no seu agir docente, (re)normalizando determinados aspectos da sua prática e (re)significando o seu planejamento. De modo que há uma ruptura parcial com as prescrições do curso, o que significa uma compreensão maior sobre o trabalho docente e o reconhecimento de que o professor precisa saber agir na urgência e no inesperado.

No que se refere ao ensino de gramática, percebemos que há uma prescrição a esse respeito, quando Marina afirma: “ele até falou que quando tiver gramática, por exemplo, que não explicasse mais a parte da gramática”. Deduzimos que o responsável pelo treinamento refere-se ao ensino de gramática normativa, revelando, portanto, haver uma prescrição de não se priorizar o ensino de regras/normas gramaticais. Tal prescrição parece ser seguida pela professora, como podemos constatar nos fragmentos analisados.

Mediante o exposto ao longo deste tópico, identificamos representações de saberes provenientes da experiência de trabalho, sobretudo aqueles que são produzidos pelo coletivo de trabalho, o que nos permite afirmar que o treinamento, enquanto espaço para discussão, é também um espaço para reflexão sobre o papel do professor. Nesses treinamentos, há também referências ao material didático, compreendido por nós como uma ferramenta apropriada pela professora e que a auxilia na sua prática pedagógica, evidenciando assim, os saberes provenientes dos programas de livros didáticos e usados no trabalho. A prática pedagógica abordada nos treinamentos, explicitadas a partir do método da escola, evidencia uma retomada das representações dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério: os professores precisam preparar aulas demonstrativas para os seus pares.

Podemos afirmar que o treinamento de professores é um espaço importante de intercâmbio dos saberes docentes.

Passemos, portanto, ao último item do conteúdo temático analisado no *corpus* de nosso estudo: proficiência e certificação internacional.

c) Proficiência & certificação internacional

No excerto a seguir, verificamos que Marina é bastante favorável à avaliação da proficiência dos docentes que atuam em cursos de idiomas, pois, quando questionada

⁶ Da mesma forma que mantivemos a expressão “treinamento de professores”, manteremos “reciclagem”, pois este é o termo utilizado por essa escola de idiomas para definir a finalidade da atividade proposta aos professores.

acerca de exames internacionais de proficiência (TOEFL⁷, IELTS⁸, TOEIC⁹ etc.), Marina nos informou o seguinte:

Excerto 4:

E: Você tem alguma certificação internacional?

M: Não.

[...]

P: Você acha importante ter essa certificação?

M: Acho.

P: Você pensa em fazer alguma delas?

M: Aham...com certeza.

P: Qual você se interessaria primeiro?

M: O TOEFL.

Como podemos verificar, Marina diz ter interesse em se submeter a um exame de proficiência internacional no idioma inglês. Sendo possível, inclusive, dizer que Marina se auto prescreve, de uma forma modalizada, ao dizer que faria o TOEFL.

Em seguida, perguntamos a Marina se, numa situação hipotética, o governo federal brasileiro estabelecesse a obrigatoriedade de se ter uma certificação única para todos os professores de língua inglesa, ela se submeteria a esse exame ou deixaria de ministrar suas aulas e obtivemos a seguinte discussão:

Excerto 5:

M: Faria, como certeza. Acho interessante.

P: Mesmo que para o curso de idiomas não fosse obrigado você ser formado em Letras, mas fosse obrigado ter essa certificação?

M: Com certeza...acho até que deveria ter na verdade...deveria ter...né...pra provar que você é realmente capacitado para estar ali...né...porque acho que realmente não é uma obrigação e sim uma NECESSIDADE¹⁰...você ser formado em Letras...assim...se você souber ensinar...for uma pessoa que tem uma boa didática, uma boa metodologia...acho que realmente não é necessário não...pelo menos para escola de idiomas...para escola mesmo, definitivamente, acho necessário realmente um curso de Letras.

P: Para escolas de...?

M: Escolas normais.

P: Mas para Idiomas, você acha que uma certificação dessas...você acha..

M: É...ideal.

Percebemos que o discurso de Marina está bastante modalizado, pois ela faz o uso de modalizadores deônticos quando menciona que não há necessidade de uma formação em Letras para o docente de cursos livres de idiomas, apenas para as escolas ditas “normais”. Representações dos saberes provenientes da formação para o magistério e da experiência de trabalho são revelados nesse excerto, indicando um conflito entre a teoria e a prática pedagógica: “porque acho que realmente não é uma obrigação e sim uma NECESSIDADE¹¹...você ser formado em Letras...assim...se você souber

⁷ *Test of English as Foreign Language*

⁸ *International English Language Testing System*

⁹ *Test of English for International Communication*

¹⁰ A palavra está em caixa alta, pois o tom de voz de Marina foi aumentado quando ela falou “necessidade”.

¹¹ A palavra está em caixa alta, pois o tom de voz de Marina foi aumentado quando ela falou “necessidade”.

ensinar...for uma pessoa que tem uma boa didática, uma boa metodologia...acho que realmente não é necessário não...pelo menos para escola de idiomas...”.

Ainda sobre a temática, perguntamos a Marina acerca da possibilidade de uma certificação única garantir profissionais de qualidade. O excerto a seguir, pode ilustrar um pouco essa discussão:

Excerto 6:

P: Você acha que essa certificação iria garantir um profissional de qualidade?

M: Não.

P: Por quê?...Por que não?...no caso.

M: (Risos)...Ah...porque nem sempre...esse certificado seria de...de conhecimento mesmo...não de conduta em sala de aula...então...

P: Por que...no caso...por exemplo...se o governo estabelecesse isso...então ia ser pra todo mundo...então, então até quem tem graduação em Letras...vamos supor assim.

M: Hum, hum.

P: Aí...você não acha que a graduação em Letras já não seria o suficiente?

P: Talvez não...tem muita gente que...formado em Letras...que realmente vai empurrando com a barriga que...não sabe...não sabe...não domina a língua...que definitivamente...eu acho que... não serve de nada...muitas vezes...a graduação.

P: Então, essa certificação...ela seria...

M: Acho que seria até mais adequada para quem fosse formado em Letras também.

A partir desses excertos, é possível ter uma noção de como o discurso de Marina está permeado de prescrições e de modalizações. Podemos inferir que professora-colaboradora considera irrelevante uma certificação única para garantir um docente proficiente.

Igualmente, é bastante notório, em outros trechos da entrevista, que Marina sofre uma prescrição externa quando ela não crê que a sociedade possa encarar o trabalho do professor como algo ‘importante’ apenas por causa de um certificado. Logo, a fala de Marina dá indícios de que uma prescrição por meio de um exame de proficiência obrigatório não contribuiria para uma mudança na opinião que a sociedade tem sobre o trabalho do docente de língua estrangeira.

IV. Considerações Finais

Tomando como ponto de partida e chegada a voz dessa professora-colaboradora, percebemos que o entendimento sobre o trabalho docente perpassa vários espaços sociais e de atividade educacional. Em cada um desses contextos, especificidades vão sendo apresentadas ao professor, tais como: crenças, conceitos, prescrições, metodologias, impedimentos, conflitos e sujeitos diversos. Todos esses elementos circulam pelos vários níveis do trabalho docente, mobilizando uma lista de saberes constitutivos do profissional de ensino. Assim, em todos os contextos nos quais Mariana atua/atuou, a sua compreensão sobre o trabalho é (re)formulada e (trans)formada, em um processo contínuo, dinâmico e infinito.

Ao mesmo tempo em que as prescrições direcionam e encaminham o trabalho docente, o professor precisa compreender para quem e com quem está desenvolvendo a sua atividade, visto que as prescrições não podem limitar/condicionar as suas ações. Compreender e respeitar a individualidade dos seus alunos, enxergando-os como sujeitos singulares, pode permitir a esse profissional uma nova interpretação sobre o seu agir docente. Assim, a diversidade das representações dos saberes docentes e o seu processo de (trans)formação constante, por meio das interações sociais, precisam ser

considerados extremamente relevantes por aqueles que concebem o agir do professor como trabalho e por aqueles que são realmente os profissionais do ensino.

Destarte, o trabalho, segundo Marx (1984 [1890]) “[...] é um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (p.202). Portanto, devemos compreender a natureza como o espaço onde nós nos (des)envolvemos, nos (trans)formamos e aprendemos.

Referências:

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

BRONCKART, J.P. Sobre o interacionismo sociodiscursivo. In.: BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2012 [1999].

BUENO, L. e MACHADO, A.R. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4321>. Acesso em 20/06/2014.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Volume I, São Paulo: DIFEL, 1984 [1890].

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013 [2005].