

ECOS DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS LIVRES DE IDIOMAS: TRILHAS INVESTIGATIVAS DE PRÁTICAS LINGUAGEIRAS DO PROFESSOR DE INGLÊS

Carlos Fabiano de Souza (IFF/UFF)
carlosfabiano.teacher@gmail.com

Resumo: O exercício docente em cursos livres de idiomas constitui-se em uma atividade específica de atuação profissional do professor de língua estrangeira (inglês), com características empregatícias próprias e cujas práticas de ensino aplicadas nesses espaços educacionais diferem sobremaneira do modo como se dá o trabalho desse profissional na rede regular de ensino. Podemos afirmar que o ensino de inglês nessas escolas tem sido de longa data um ramo de investigação pouco explorado pelos bancos acadêmicos. Entretanto, elas têm ocupado um lugar de destaque no ensino de língua estrangeira no Brasil há décadas, especialmente em virtude da deficiência do ensino de inglês nas escolas da rede regular. Diante desse cenário, a presente comunicação pretende apresentar um recorte teórico-metodológico provisório de um projeto de dissertação em fase de desenvolvimento, que busca integrar a vertente de estudos situados na interface linguagem e trabalho, com o intuito de investigar, a partir do que diz o professor de inglês sobre o seu trabalho, as imagens que constrói acerca de si mesmo e no que tange a sua atividade profissional nesse *locus* de atuação docente. Ressaltamos que dentro das práticas de linguagem, pautamos nossos estudos na fala **sobre** o trabalho (LACOSTE, 1998). Além disso, para o desenvolvimento da investigação, apoiamos-nos no enfoque teórico da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997) – a qual nos permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular, considerando a complexidade da atividade humana de trabalho e das práticas de linguagem que perpassam a vida do trabalhador no exercício de sua função. Ancoramos também nossa investigação na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (2011), concebendo a linguagem como dialógica na medida em que esta vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho percebendo a língua como um elemento constitutivo de interação verbal. Pretende-se, assim, ao analisar a fala do professor de inglês sobre sua atividade profissional em um ambiente específico de trabalho, não apenas chegar a uma compreensão acerca da complexidade do trabalho do professor de LE, mas, sobretudo, contribuir para a construção de conhecimento no que concerne ao exercício docente em escolas dessa natureza no Brasil.

Palavras-chave: cursos de idiomas; professor de língua inglesa; perspectiva ergológica; concepção dialógica de linguagem.

1. Introdução

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No

mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. Ora, quando confrontamos analiticamente essa atividade, dois pontos de vista complementares devem ser considerados. Por um lado, pode-se colocar o acento sobre as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida, estruturas que a condicionam de diversas maneiras. Nesse caso se insistirá no modo como o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado, etc. Por outro lado, pode-se colocar o acento também sobre o desenvolvimento da atividade, ou seja, sobre as interações contínuas no seio do processo concreto do trabalho, entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. Em outras palavras, pode-se privilegiar, conforme o caso, os aspectos organizacionais ou os aspectos dinâmicos da atividade docente (TARDIF & LESSARD, 2013, p.49).

A análise das considerações feitas por Tardif & Lessard (2013), acerca desses dois pontos de vista sobre o trabalho enquanto atividade, coloca-nos diante de um fator essencialmente inerente ao trabalho: o seu caráter complexo. Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar que a atividade docente – concebida essencialmente como o trabalho do professor – é permeada por idiosincrasias que, indubitavelmente, revelam a complexidade que envolve o processo laborioso de desenvolver a atividade profissional em um universo institucional multifacetado, permeado por relações sociais diversas, hierarquicamente constituídas, de caráter interacional.

O contexto no qual o professor atua influencia sobremaneira na forma como este profissional exerce o seu papel profissional. Na medida em que consideramos apenas as dimensões estruturais, organizacionais do seu trabalho, de certa maneira, deixamos de levar em conta as relações que emergem do ensinar. Embora para esses autores os aspectos organizacionais e os aspectos dinâmicos da atividade docente sejam complementares, visto que, inclusive para os trabalhadores eles são indissociáveis, acreditamos que considerar o elemento humano, fruto do processo de interação que perpassa a vida do trabalhador, é de extrema relevância. Desse modo, cabe-nos afirmar que a atividade docente trata-se, primordialmente, de “[...] um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2012, p.22).

Dessa maneira,

o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2012, p.49-50).

É importante notar que essas interações permitem ao professor utilizar a língua como meio de estabelecer uma relação dialógica com o seu objeto de trabalho e com os seus colegas de profissão. Por outro lado, ele também usa a linguagem para veicular saber sobre a sua atividade de trabalho. Dessa maneira, pode-se investigar a fala do professor como uma instância capaz de fornecer informações relevantes no que se refere à atividade desse profissional, pois os “[...] professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2012, p.38). Pode-se dizer, então, que esses saberes, de certo modo, interessam-nos, pois eles tendem a nos dar pistas acerca do fazer docente.

O ofício docente, caracterizado como profissão de interações humanas, é multifacetado, complexo “na medida em que trabalhar sobre e com seres humanos repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional” (TARDIF & LESSARD, 2013, p.9). Em se tratando da relação professor-aluno, simetricamente falando, poder-se-ia hipotetizar que a atividade de ensino materializa-se num espaço de troca, no qual ambos os sujeitos se tornam co-construtores de enunciados.

[...] Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2012, p.118, grifos do autor).

Desse modo, as interações que emergem da relação professor-aluno em sala de aula não têm, portanto, um caráter secundário ou periférico dentro do trabalho do professor. Elas constituem o cerne do exercício docente (TARDIF, 2012). E, considerando, particularmente, o processo ensino-aprendizagem de LE, é possível afirmar que o trabalho desse professor é revestido de peculiaridades e, sobremaneira, caracteriza-se como um fazer reflexivo e crítico, pois ensinar não é uma atividade neutra:

E no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada (CELANI, 2008, p.37).

A língua inglesa (LI) em cursos livres de idiomas tem ocupado um lugar de destaque no cenário brasileiro de ensino de LE, com constante crescimento e expansão dessas instituições ao longo dos anos. No entanto, notoriamente, os bancos acadêmicos têm negligenciado a sua importância, pois não se encontram pesquisas sobre eles na literatura especializada. Podemos depreender a partir dessa afirmação que isso ocorre porque cursos dessa natureza não são regulamentados por órgãos do governo de cunho educacional (como o MEC, por exemplo). Por essa razão, acredita-se que não tem sido de interesse da comunidade acadêmico-científica desenvolver investigações sobre o ensino-aprendizagem de LE nesses espaços de atuação do professor de línguas.

Dito de outra forma, a ausência de referencial teórico sobre os cursos privados de idiomas vai de encontro a um ramo de oferta de ensino de línguas que opera em território nacional há mais de 70 anos, com bastante sucesso e amplas perspectivas de longevidade. Além disso, também não se leva em conta as implicaturas que surgem do ensinar em ambientes dessa natureza, e a sua configuração como espaços onde

profissionais licenciados e não licenciados têm a oportunidade de desenvolver o seu trabalho.

Por isso, investigar a fala do professor de inglês em cursos livres sobre o seu trabalho, à luz da perspectiva ergológica e dialógica, é lançar uma lente de análise sobre a atividade docente nesses *loci* de atuação profissional e toda complexidade que perpassa a vida do ser humano enquanto um sujeito que usa a língua como possibilidade concreta de interação verbal. A ergologia, concebida como abordagem epistemológica pluridisciplinar – visto que a atividade humana é muito complexa para se compreender e analisar através de uma única disciplina (TRINQUET, 2010) –, permite-nos abordar a realidade da atividade humana e a capacidade inerente do ser humano de trabalho.

À medida que a humanidade evolui também evoluem as formas de realização do trabalho. Nesse aspecto, historicamente falando, a atividade de trabalho não deve ser analisada sem levar em consideração aspectos concernentes às condições sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos do trabalho. Assim, em consonância com a perspectiva ergológica, buscamos estabelecer uma intersecção com o dialogismo do Círculo de Bakhtin, acreditando ser viável articular a proposta do Círculo com a ergologia, pois,

[...] O diálogo entre teorias é importante, mas não podemos, ao acionar o discurso dos teóricos que compõem o Círculo, deixar de levar em conta que, em suas obras, a referência a texto como enunciado concreto implica sempre fatores como a posição social, histórica e ideológica dos interlocutores, as condições em que se deu a interação entre eles, os demais discursos que entram em relação dialógica com o enunciado etc. (SILVA, 2013, p.55).

Cabe-nos salientar ainda a impossibilidade que há em tentar conceber a realidade complexa de nossa atividade laboriosa sem considerar a capacidade do ser humano de interagir por meio da linguagem:

Na teoria de Bakhtin, ou análise dialógica do discurso, a ideia de dialogismo está ligada à própria concepção de língua como interação verbal. Afinal, não existe enunciado concreto sem interlocutores. O próprio fato de um autor levar em consideração seu interlocutor direto ou indireto quando produz um enunciado já confere à língua esse caráter dialógico (SILVA, 2013, p.52).

Dessa forma, do ponto de vista epistemológico, estabelecer uma interface entre trabalho docente e linguagem é mobilizar um conjunto de saberes e concepções concernentes ao escopo de abrangência de análise da perspectiva ergológica e da concepção dialógica de linguagem.

A seguir, o texto se organiza em três sessões. Na primeira, serão apresentados alguns aspectos concernentes ao surgimento dos cursos de idiomas no Brasil, bem como questões sobre o ensino de LI nessas instituições. Na sessão seguinte, discorrer-se-á acerca da abordagem ergológica e da concepção dialógica de linguagem. E, finalmente, serão apresentadas as considerações finais.

2. Cursos livres de idiomas: um continuum no ensino não regular de inglês no Brasil

Cursos livres de idiomas são instituições que oferecem aos educandos ensino de LE sem regulamentação do MEC. Por essa razão, sendo livres sua oferta e sua organização, não existe obrigatoriedade quanto à carga horária, tempo de duração ou certificação anterior. Em outras palavras, o fato de não ser da responsabilidade do Ministério da Educação, ou mesmo outro órgão governamental de cunho educacional, responder pela autorização e reconhecimento desses, não se faz necessário um credenciamento dessas escolas para funcionar no mercado privado de ensino de línguas de modo formal.

É interessante observar, no entanto, que esses estabelecimentos de ensino privado de línguas já foram, inclusive, citados no documento oficial *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* do Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Ao tratar dos casos de instituições regulamentadas pelo MEC que têm inserido em seus itinerários formativos aulas de LE, fora da grade curricular, o documento salienta que

essas instituições abrem uma estrutura paralela em forma de centro de línguas para seus próprios alunos, com organização semelhante as dos **cursos de idiomas**: turmas menores e formadas segundo o nível linguístico identificado por testes de conhecimento do idioma estrangeiro; horários fora da grade escolar e aulas ministradas pelo professor da escola [...] (BRASIL, 2006, p.89, grifo meu).

Essa menção feita pelo documento em questão aos cursos livres representa um avanço no que tange a futuras discussões sobre a relevância dessas instituições no mercado privado de ensino de línguas em âmbito nacional, pois, no contexto da legislação brasileira, pouco tem se discutido sobre o papel que elas ocupam no cenário educacional não formal. Vale ressaltar que optamos pela designação “cursos livres de idiomas” neste trabalho em virtude do uso corrente do termo quando nos referimos a essa modalidade de ensino. No entanto, pode-se ainda afirmar que esta nomenclatura causa certo estranhamento devido ao fato de que a palavra “livre” é bastante multifacetada e suscetível a interpretações variadas.

No que se refere à história do ensino não regular de LI no Brasil, ou seja, tomando-se por base as instituições que desempenham o papel de oferecer aos educandos aulas de LE sem a regulamentação oficial de órgãos do governo federal (o MEC, particularmente), tem-se nos cursos livres de idiomas um espaço profícuo de desenvolvimento do trabalho do professor de línguas. Essas escolas, de longa data, têm atuado no cenário nacional com constante crescimento e expansão (SOUZA, 2013b).

No que diz respeito aos aspectos estruturais, tem-se que cursos dessa natureza podem ser classificados, vulgarmente, em três tipos distintos, a saber: **institutos binacionais**, **escolas franqueadas** e **escolas independentes**.

Os **institutos binacionais** parecem ser escolas mais tradicionais, onde há uma preocupação maior com a qualidade do ensino ofertado. Apresentam, portanto, uma proposta de atuação menos voltada para o lado comercial no competitivo mercado privado de ensino de línguas. Muitas dessas instituições operam sob a “etiqueta” de centro binacional, cujo objetivo primordial é promover a divulgação da cultura dos países da língua alvo, especialmente Inglaterra e Estados Unidos. A maioria delas faz

uso de um aparato metodológico convencional associado a um plano didático específico.

Cursos franqueados são instituições bastante conhecidas no Brasil. Pode-se dizer que é um dos ramos de oferta de ensino privado que mais cresce em todo território nacional. Essas escolas operam sob o mesmo nome dentro de um sistema de franquia. Esse tipo de prática organizacional baseia-se no uso de concessão e transferência de marca (bandeira), recursos tecnológicos próprios, consultoria operacional, produtos ou serviços. Espaços educacionais dessa categoria investem fortemente em propaganda e empregam profissionais que podem variar quanto à formação especializada.

É importante pontuar que em escolas franqueadas o livro didático, na grande maioria das vezes, ocupa um papel fundamental dentro do programa de ensino. É ele o norteador das práticas desenvolvidas em sala de aula pelo professor. Podemos afirmar ainda que isso se deve ao fato de que muitas dessas escolas são vinculadas a editoras próprias e, por isso, há uma forte comercialização de material didático em série. Ao se matricular, o aluno já obtém o material de estudo como parte do pacote.

Acredita-se que considerar apenas o material didático como indispensável para o andamento do processo ensino-aprendizagem é um fator negativo atribuído às franquias. Pois, assim sendo, elas deixam de levar em consideração as qualidades do professor, como também acaba por limitar esse profissional, engessando muitas vezes o seu poder de criação. Por conta disso, o professor se vê cercado por uma série de fórmulas de sucesso (receitas mágicas), sequências de rotinas descontextualizadas etc. As aulas se tornam uma repetição de procedimentos e rotinas adquiridos quase sempre nos treinamentos oferecidos pela própria rede franqueadora. Sobre esse aspecto:

Um exemplo clássico de **treinamento** são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível. [...] (LEFFA, 2008, p.355, grifo meu).

Por outro lado, as **escolas independentes** são espaços de ensino criados pela iniciativa empreendedora de profissionais qualificados, com competência própria, que, em sua maioria, já tiveram a oportunidade de atuar em franquias, ou mesmo centros binacionais. Por serem independentes, esses profissionais dispensam a receita didática e a estrutura operacional de um franqueador. A base de divulgação de várias dessas escolas é através da política do “boca a boca”. Acredita-se, porém, que mesmo esse tipo de propaganda sendo uma interessante fonte de divulgação da escola para atrair novos alunos, o não investimento financeiro por parte da escola tende a tornar difícil a manutenção desta no acirrado mercado de ensino privado de línguas, por conta da grande concorrência com as principais potências do ramo de franquias.

Nos cursos livres de idiomas, é possível encontrar profissionais que ministram aulas de inglês que são licenciados e também aqueles que não são. Encontrar profissionais não licenciados nesses espaços é bastante comum. Salienta-se que o caráter fundamental para a contratação deles é a fluência no idioma alvo. Assim, desprende-se que há profissionais licenciados que por não possuírem fluência significativa em LE não conseguem vaga para trabalhar em cursos livres – onde há uma

ênfase maior em práticas de conversação. Esse fato já foi, inclusive, observado por Paiva (1997) quando do desenvolvimento de uma pesquisa sobre *a identidade do professor de inglês* no Estado de Minas Gerais (MG). Nesse trabalho, a pesquisadora concluiu que há “dois grandes grupos de profissionais que compõem os extremos do conjunto de professores” naquele Estado da Federação, quais sejam:

[...] de um lado, profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) **adquirida** através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de **aprender** o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo grau (PAIVA, 1997, p.9, grifo da autora).

Pode-se inferir, portanto, que a falta de regulamentação pelo MEC torna-se um facilitador do processo de abertura e manutenção dessas instituições, abrindo espaço, assim, para a contratação de profissionais sem formação acadêmica. Numa outra perspectiva, essas escolas cooperam para a disseminação da crença de que basta falar inglês para se tornar professor de LE. Essa fala faz eco com o que diz Celani (2008) quando salienta que “a profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor.” Ou seja, a partir dessa premissa, qualquer sujeito que fale inglês fluentemente tem chances reais de se tornar um professor de línguas em cursos livres.

Em outras palavras, essa prática representa uma desvalorização para com a atividade docente, papel que deve ser desempenhado por um profissional licenciado, obrigatoriamente um sujeito com formação acadêmica cuja natureza dessa formação e, por consequência, os diversos resultados que dela advêm em termos de sua qualidade e eficácia são em larga escala da responsabilidade do professor – um profissional que desenvolve o seu trabalho numa atividade especializada (CELANI, 2008, p.26). Nessa perspectiva, tem-se nessa dicotomia a principal representação do quadro docente, do ponto de vista da formação, em cursos privados de ensino de línguas (SOUZA, 2013a).

3. Trilhas investigativas: por uma análise ergológica e dialógica

Nesta sessão, procuraremos tecer algumas considerações acerca de um caminho investigativo possível situado na interface trabalho e linguagem. Bem menos do que montar um mosaico epistemológico de trilhas a seguir, pretende-se, porém, propor uma rota de análise provisória, na medida em que este trabalho encontra-se em diálogo com um projeto de dissertação de mestrado ainda em fase de desenvolvimento, cuja produção do *corpus* está em momento inicial.

No que concerne à concepção de **linguagem** humana, pode-se afirmar que discorrer sobre suas diferentes noções é uma tarefa bastante laboriosa. Da mesma forma, o termo **trabalho**, por ser complexo e multifacetado, pode ser investigado a partir de diferentes perspectivas. A esse respeito, tem-se que:

As várias práticas científicas que têm por objeto o *trabalho* se constituem a partir de pontos de vista específicos: grosso modo, pode-se dizer que o economista aborda o *trabalho* como valor do produto; o sociólogo, segundo as relações que se estabelecem entre os diferentes atores; o psicólogo volta-se para os componentes físicos e mentais da

atividade. Nesse sentido, há múltiplas ciências do trabalho e não se pode pretender abordar uma realidade tão complexa a partir do ponto de vista de uma só área do saber. [...] (SOUZA-E-SILVA, 2002, p.63, grifos da autora).

Por essa razão, na medida em que o termo trabalho pode ser apreendido de diversas maneiras, a depender do enfoque que se pretende tomar, cabe-nos pontuar que nos apropriaremos da concepção ergológica para depreendermos o sentido de trabalho que nos é caro neste estudo. E ao considerar a relação intrínseca que há entre **trabalho** e **linguagem**, e toda complexidade deste entrelaçamento, formular uma proposta de investigação que mobilize conceitos de outras disciplinas se faz necessário.

Como bem salienta Nouroudine (2002),

quando a linguagem é ela própria trabalho, isto é, funciona como parte legitimada da atividade, ela adota, ao mesmo tempo em que revela, essa complexidade. Portanto, complexidade do trabalho e complexidade da linguagem, de um certo ponto de vista, se confundem. A linguagem como trabalho não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões (NOUROUDINE, 2002, p.21).

A ergologia é uma abordagem pluridisciplinar que surgiu na França entre o início da década de 1980 e o fim da década de 1990, embasada por discussões anteriores provenientes de contextos cercados por tensões no mundo do trabalho, centrado, especialmente, em países como Itália e França (VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012, p.84). Um dos principais nomes de influência na construção da perspectiva ergológica é Yves Schwartz, filósofo francês que desenvolveu reflexões importantes a partir, inclusive, da apropriação de conceitos provenientes da Ergonomia Situada no que se refere à relação dicotômica existente entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

De acordo com a Ergonomia Situada, o trabalho prescrito é aquele que é designado pela empresa ao trabalhador de acordo com condições prévias e cujos resultados a serem alcançados são esperados. Este tipo de trabalho é concebido como a **tarefa**, visto que é determinado *a priori*, materializando-se num conjunto de normas e procedimentos que devem ser seguidos na situação de trabalho. Por outro lado, o trabalho realizado (real) é o que o trabalhador faz, efetivamente, para dar conta de sua tarefa, levando-se em conta condições reais de concretização e com resultados atingidos de modo efetivo. Esta é a **atividade** do trabalhador, ou seja, o modo como ele cumpre os seus objetivos (FREITAS, 2010, p.71-72).

De acordo com Trinquet (2010), é importante:

conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa [...] analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência. Diante dessa postura, como conceber uma metodologia de pesquisa em um domínio ligado ao trabalho que não leve em consideração a sua complexidade intrínseca [...]? (TRINQUET, 2010, p.95).

A fala de Trinquet (2010) alerta-nos para a necessidade de lidar com a problemática que gira em torno da apropriação do termo trabalho, o qual pode assumir diversos sentidos a depender do enfoque teórico que se pretende adotar; assim, faz-se

imprescindível delimitar um caminho de análise que atenda a pesquisa em curso. Nessa perspectiva, interessa-nos considerar o enfoque que leva em conta a **linguagem sobre o trabalho**, conceituação apropriada do recorte metodológico desenvolvido por Lacoste (1998), em que essa autora faz uma distinção entre a linguagem **como**, **no** e **sobre** o trabalho. Assim, a linguagem **como** trabalho é aquela que é usada durante e para a realização da atividade. Por outro lado, a linguagem **no** trabalho é a que não se relaciona diretamente com a execução da atividade, mas que se realiza na própria situação de trabalho. No entanto, quando o assunto se refere à linguagem **sobre** o trabalho, há de se considerar a linguagem enquanto o resultado da produção de saberes acerca da atividade em si, ou durante a sua concretização, entre os próprios atores das práticas de linguagem, ou em algum questionamento posterior (LACOSTE, 1998).

Acreditamos que as contribuições do Círculo de Bakhtin acerca da concepção dialógica de linguagem podem nos auxiliar na construção de uma rota metodológica de produção de falas de profissionais que ministram aulas de inglês em cursos livres sobre o seu trabalho. Os enunciados produzidos devem, portanto, ser entendidos como eventos dialógicos – pois, em vez de apenas responderem a questões da investigação, eles tendem a atuar como um momento de interação da comunicação verbal na perspectiva discursiva. Nesse aspecto, o linguista ocupa um papel fundamental, colocando em diálogo esses enunciados, e identificando as vozes presentes neles. Para Bakhtin (2011, p.275), “o enunciado não em uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]”. Em outras palavras,

[...] não se trata sempre de um diálogo face a face, ou de um endereçamento explícito de minha fala ou escrita a alguém: quando falamos, sempre nos dirigimos a outro, ainda que não saibamos quem esse outro é; ao mesmo tempo, sempre estamos retomando o que outros já disseram. Esse é o princípio do dialogismo [...] (SILVA, 2013, p.52).

De acordo com Souza-e-Silva (2002),

eleger as interações no trabalho como objeto de estudo traz como consequência a necessidade de uma nova postura por parte do(a) linguista, que é obrigado a recorrer a noções e/ou categorias de análise advindas de outras disciplinas e a fazer empréstimos diversificados no âmbito de sua própria disciplina, sem abrir mão [...] da noção de dialogismo, princípio constitutivo da linguagem [...] (SOUZA-E-SILVA, 2002, p.63).

A partir da dimensão que se estabelece ao situar um objeto de análise na interface entre a Linguística e concepções do campo das Ciências do Trabalho, e tendo consciência de que a compreensão do todo do enunciado é dialógica, cabe afirmar que o pesquisador linguista desempenha um papel crucial, participando ativamente de um momento de construção dialógica ao lançar sua lente sobre enunciados concretos. Pois, como bem pontua Bakhtin (2011),

a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e

da pesquisa). [...] Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (BAKHTIN, 2011, p.332).

Depreende-se, portanto, que investigar a linguagem produzida sobre o trabalho, levando em conta a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, é realizar “um estudo linguístico-discursivo de caráter dialógico da situação de trabalho, integrando ao fenômeno verbal o atributo “industrioso”, relativo à potência humana de agenciamentos da vida” (FREITAS, 2010), pois “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p.265).

4. Considerações finais

Por se tratar de um projeto ainda em fase de desenvolvimento, no qual a produção do *corpus* ainda está em fase inicial, não há resultados de análise que possam ser apresentados. Espera-se, assim, não apenas investigar as falas dos profissionais que atuam ministrando aulas de LI em cursos livres de idiomas **sobre** o seu trabalho, mas, sobretudo, trazer contribuições no que diz respeito à compreensão da complexidade do trabalho do professor de línguas que atua nesse contexto específico de ensino-aprendizagem de LE, dando visibilidade para que esse sujeito e o seu trabalho sejam reconhecidos profissionalmente como legítimos dentro de determinada comunidade.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio – Língua Inglesa – (OCEM)*. BRASÍLIA, MEC, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Rio de Janeiro, 2010. 359f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera (Orgs.). *Linguagem & trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p.9-17, 1997.

SCHWARTZ, Yves. *Reconnaisances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997

SILVA, Adriana Pucci Pentead de Faria e. *Bakhtin*. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Representações do exercício docente em cursos livres de idiomas: reflexões acerca de relações dicotômicas no ensino de língua inglesa. *VÉRTICES*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.15, n.1, p. 31-45, jan./abr. 2013a.

SOUZA, Carlos Fabiano de. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/Inglês. *Revista Contexturas*, n.21, p.53-74, 2013b. ISSN: 0104-7485.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÍTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8.ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010 – ISSN: 1676-2584.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; SANTOS, Eloísa Helena. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.83-100, jan./abr. 2012.