



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CRISTINA MOTT FERNANDEZ

**MANUAL DO PROFESSOR DE COLEÇÃO DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE LINGUA INGLESA: AUTONOMIA OU  
SUBSUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?**

---

Londrina

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTINA MOTT FERNANDEZ

**MANUAL DO PROFESSOR DE COLEÇÃO DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE LINGUA INGLESA: AUTONOMIA OU  
SUBSUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes  
Cristovão

Londrina

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F363m Fernandez, Cristina Mott  
Manual do professor de coleção de livros didáticos de  
língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?  
/ Cristina Mott Fernandez. -- Londrina, 2009.  
218 f. : il. color., figs., tabs., gráf.

Orientador : Prof. Dr. Vera Lúcia Lopes Cristovão.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Londrina, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

1. Manual do professor - Língua inglesa. 2. Trabalho do  
professor. 3. Trabalho do professor -Língua inglesa. 4.  
Autoconfrontação. 5. Interacionismo sociodiscursivo. 6.  
Trabalho docente. 7. Instituto de idiomas - Trabalho  
docente - Língua inglesa. 8. Trabalho docente - Subsunção.  
I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes, orient. II. Universidade  
Estadual de Londrina. Departamento de Línguas Estrangeiras  
Modernas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da  
Linguagem. III. Título

CDD 21.ed. 418

CRISTINA MOTT FERNANDEZ

**MANUAL DO PROFESSOR DE COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS  
DE LINGUA INGLESA: AUTONOMIA OU SUBSUNÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Nunes Gimenez

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Wolff

Londrina, 28 de agosto de 2009.

## **DEDICATÓRIA**

*Ao meu amado esposo Pepe, que não se cansa de demonstrar o quanto me ama com sua paciência e dedicação, e aos meus filhos Guilherme e André, pedras preciosas que valorizam minha existência.*

*Aos meus pais, Ângelo e Suzana que, apesar de sua pouca escolaridade, sempre me incentivaram a buscar o conhecimento como a única coisa que não nos pode ser roubada.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que olhou para mim na minha primeira corrida, a corrida pela vida, decidiu que eu seria a vencedora e me fez nascer. Agradeço pela força que me dá para continuar sempre e, principalmente, por seu amor incondicional por mim;

À Vera, orientadora e professora como a conheci, mas que aos poucos se foi mostrando psicóloga, mãe, amiga, irmã. Impossível conviver com ela sem se deixar apaixonar, apaixonada que é pela vida, pelas pessoas e pelo seu trabalho;

À Erika e Silvana, sujeitos da minha pesquisa que se disponibilizaram, tão carinhosamente, para a realização deste trabalho e sem as quais ele não teria sido possível;

À minha instituição que me proporcionou o afastamento para a realização de meus estudos;

Aos meus colegas de trabalho que participaram, com sua valiosa presença, da realização da coleta de dados;


À todos os professores do Programa Estudos da Linguagem que me ajudaram me tornar pesquisadora;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Gimenez, de modo especial, pelo seu jeito de nos inquietar e nos provocar a buscar respostas;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Wolff, do Programa de Mestrado em Ciências Sociais, por me aceitar como sua aluna, possibilitando o enriquecimento de minha visão de mundo;

Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, que me acolheram como uma planta nova e que “coletivamente” me acompanharam em meu crescimento

À minha família, em especial, ao meu esposo Pepe, meus filhos, Guilherme e Andre, meus pais Ângelo e Suzana, por suportarem em silêncio e com amor as minhas longas ausências.



*Dai-me Senhor, a perseverança das ondas do  
mar, que fazem de cada recuo um ponto de  
partida para um novo avanço.  
(Gabriela Mistral)*



FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?**. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar se o manual do professor (MP) é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor ao capital representado pelas grandes editoras estrangeiras, produtoras de materiais didáticos de língua inglesa (LI), por meio da análise de textos do MP e das representações de professoras de LI com relação ao uso desse instrumento. Duas professoras de LI de um instituto de línguas de caráter público, mantido por uma universidade pública, participaram da pesquisa. Os referenciais teóricos que embasaram a análise dos dados foram: estudos na área das mudanças no mundo do trabalho e da educação (HYPOLITO, 1997; KINCHELOE, 1997; LEMOS, 2007; LOUREIRO, 2003; MARX, 1984; NÓVOA, 1991; ROLLET, 1989). Dentro desta perspectiva, a LI possui um *status* de destaque por ser habilidade bastante exigida no mercado de trabalho, como resultado de sua hegemonia no cenário mundial (CANAGARAJAH, 1999, 2005; GIMENEZ, 2006; HOLBOROW, 1999; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2005). Para a realização deste estudo, foram utilizados textos escritos (do MP), bem como textos orais produzidos por meio da autoconfrontação simples, da autoconfrontação cruzada e da extensão ao coletivo de trabalho (CLOT, 2006). Os dados foram analisados utilizando-se os procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004, MACHADO; BRONCKART, no prelo). O resultado das análises mostra que, o MP analisado veicula uma imagem do professor como um reproduzidor e executor do que está apresentado pela coleção didática. A partir da análise dos textos orais verificou-se que as representações das professoras participantes estão em consonância com a imagem apresentada pelo MP, pois para elas não é possível mudar o conteúdo que o material didático estabelece e conseqüentemente seu poder de decisão é muito limitado. Dessa forma, concluímos que a ferramenta MP, criada para auxiliar o professor em seu trabalho, provoca a sua subsunção ao capital, em conjunto com toda a coleção didática a qual dita o conteúdo a ser ensinado.

**Palavras-chave:** Trabalho do professor. Autoconfrontação. Manual do professor. Representações. Imagens do professor. Subsunção do trabalho.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Teacher's Guide from an English Language didactic collection: autonomy or subsumption of the teacher's work?**. 2009. 218 f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate if the teacher's guide (TG) is a resource which provides autonomy or subordination of the teacher's work to the capital, which is represented by the main foreign publishers of English Language Teaching (ELT) materials, through the analysis of the TG text and English Language teacher's representation in relation to the use of this instrument. This is a case study of two teachers of English working at a public language school which is part of a public university. The data analysis was based on the following theoretical support: studies on changes in the spheres of work and education (HYPOLITO, 1997; KINCHELOE, 1997; LEMOS, 2007; LOUREIRO, 2003; MARX, 1984; NÓVOA, 1991; ROULLET, 1989). According to this perspective, learning English has been a demanded skill in the work market as a result of the English Language hegemony worldwide (CANAGARAJAH, 1999, 2005; GIMENEZ, 2006; HOLLBORROW, 1999; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2005). The data was composed by written texts from TG, as well as oral texts collected by direct self confrontation, crossed self confrontation and extension to the work collective (CLOT, 2006). The data were analyzed according to the theoretical-methodological procedures of sociodiscursive interacionism (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004, MACHADO; BRONCKART, not published). The results show that the analyzed TG transmits an image of the teacher as a reproducer and executor of what is presented by the didactic collection. From the subjects discourse analysis it was verified that the subjects' representations are in consonance with the image shown by the TG, because for them it is not possible to change the content provided by the didactic material, so their decision-making power is very limited. In this way, we concluded that the TG, which is a tool created to help the teacher in his/her job, leads to the subsumption of his/her labour under capital, helped by the whole didactic collection which dictates the content to be taught.

**Key-words:** Teacher's work. Self confrontation. Teacher's guide. Representations. Teacher's image. Subsumption of labour.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	Eixo do EXPOR e eixo do NARRAR .....	30
Esquema 2	Elementos básicos do trabalho do professor .....	34
Esquema 3	Representação do esquema da análise dos dados .....	83
Foto 1	A mudança de foco, do macro para o micro .....	92
Gráfico 1	Gráficos representando a relação sujeito x tipos de oração .....	101
Gráfico 2	Tipos de oração x verbos de Ação .....	103
Gráfico 3	Tipos de oração verbos de Ação/Processo .....	106
Gráfico 4	Tipos de oração x verbos de Processo .....	107
Gráfico 5	Tipos de oração x verbos de Estado .....	108
Gráfico 6	Movimento dos temas mobilizados por Silvana .....	133
Gráfico 7	Movimento dos temas mobilizados por Erika .....	141
Gráfico 8	Movimento dos temas mobilizados por Silvana e Erika na ACC .....	154
Gráfico 9	Representação da movimentação dos temas mobilizados na ECT .....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos de coleta de dados e respectivos objetivos .....	85
Quadro 2	Procedimentos de análise .....	89
Quadro 3	Protagonistas humanos x protagonistas inanimados .....	99
Quadro 4	Turnos de fala da autoconfrontação simples de Silvana .....	125
Quadro 5	Organização temática da autoconfrontação simples de Silvana .....	128
Quadro 6	Turnos de fala da autoconfrontação simples de Erika .....	136
Quadro 7	Resumo dos temas levantados por Erika na ACS .....	137
Quadro 8	Turnos de fala da autoconfrontação cruzada .....	144
Quadro 9	Temas e subtemas da ACC .....	145
Quadro 10	Turnos de fala da pesquisadora, de Silvana e Erika na ECT .....	157
Quadro 11	Temas sobre a pesquisa .....	157
Quadro 12	Temas referentes aos filmes das aulas .....	159
Quadro 13	Temas e subtemas mobilizados após as citações .....	160
Quadro 14	Temas relacionados ao MP nas ACSs, ACC e ECT .....	163
Quadro 15	Formas com que as participantes se autodenominam .....	182
Quadro 16	Determinantes externos e motivos .....	183
Quadro 17	Finalidades e intenções .....	184
Quadro 18	Artetafos/ferramentas e capacidades.....	185

## LISTA DE SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
DI	Discurso Interativo
DT	Discurso Teórico
ECT	Extensão ao Coletivo de Trabalho
LD	Livro Didático
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MP	Manual do Professor
N	Narração
RI	Relato Interativo
TD	Tipos de Discurso
PA	Principal Ativa
AS	Subordinada Ativa
PP	Principal Passiva
SP	Subordinada Passiva
ISD	Intercionismo Sociodiscursivo
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
NEF-PI	New English File – Pre-Intermediate
NEF-PI TB	New English File – Pre-Intermediate Teacher’s Book
DLE	Departamento de Letras

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	21
2.1.1 As origens do ISD .....	22
2.1.2 Princípios teórico-metodológicos para estudos da Linguagem: conceitos-chave .....	26
2.1.3 O ISD e outros campos de pesquisa .....	32
2.1.3.1 O ensino como trabalho .....	33
2.1.3.1.1 As autoconfrontações .....	39
2.2 O MUNDO DO TRABALHO .....	43
2.2.1 Mudanças no mundo do trabalho e da educação .....	44
2.2.2 A educação e a busca pela qualificação .....	53
2.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A LÍNGUA INGLESA .....	56
2.3.1 A expansão da LI no mundo e hegemonia linguística .....	58
2.3.2 Perspectivas educacionais para o ensino de LI .....	63
2.3.3 Políticas editoriais e mercado de LI .....	65
2.3.3.1 Material didático, livro didático e livro/manual do professor de LE .....	69
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	76
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	76
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	77
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	78
3.4 A PESQUISADORA .....	79
3.5 O MATERIAL ADOTADO NA ESCOLA .....	80
3.6 A COLETA DE DADOS .....	81
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE .....	83
3.7.1 Os procedimentos de análise dos textos do MP .....	85
3.7.2 Procedimentos de análise dos textos orais das ACSs, ACC e CT .....	87

<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	91
4.1 A IMAGEM DO PROFESSOR VEICULADA NO MANUAL DO PROFESSOR ..	91
<b>4.1.1 contexto sócio-histórico mais amplo subjacente ao MP</b> .....	92
4.1.1.1 Situação de produção do MP .....	97
4.1.1.2 Organização temática do MP .....	98
4.1.1.3 Análise dos protagonistas .....	99
<i>4.1.1.3.1 Análise dos tipos de oração</i> .....	99
<i>4.1.1.3.2 Análise dos tipos de verbos e seu valor semântico</i> .....	102
4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS ORAIS .....	110
<b>4.2.1 Contexto sócio-histórico mais amplo subjacente aos textos orais</b> .....	111
4.2.1.1 Situação de produção dos textos orais .....	120
4.2.1.2 Análise organizacional dos textos orais – primeira etapa .....	124
<i>4.2.1.2.1 Autoconfrontação simples da professora Silvana</i> .....	124
<i>4.2.1.2.2 Autoconfrontação simples da professora Érika</i> .....	135
<i>4.2.1.2.3 Autoconfrontação cruzada: Silvana e Erika</i> .....	143
<i>4.2.1.2.4 Extensão ao coletivo de trabalho</i> .....	155
4.2.1.3 Análise organizacional dos textos orais- Segunda etapa .....	163
<i>4.2.1.3.1 TDs dos excertos referentes ao MP</i> .....	164
4.2.1.4 Análise semântica dos elementos do agir.....	181
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	190
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	196
<b>APÊNDICE</b> .....	205
<b>ANEXOS</b> .....	207

## 1 INTRODUÇÃO

*Uma pessoa bem amada realiza qualquer coisa.*

*(Pepe)*

A necessidade de aprender um idioma nunca foi tão propalada quanto no final do século XX e no início do século XXI. Em todos os setores da economia e da área acadêmica, as distâncias foram diminuídas pelo advento das telecomunicações. É possível falarmos com uma pessoa do outro lado do mundo em tempo real. As pessoas viajam mais e visitam países nunca antes imaginados, e para se comunicarem utilizam-se principalmente de um idioma comum: o inglês.

A língua inglesa (doravante LI), hoje considerada como língua internacional ou global (GRADDOL, 1997) por ser utilizada na divulgação do conhecimento e das transações comerciais, ocupa o primeiro lugar na demanda por cursos de idiomas. Apesar de seu ensino no Brasil ser ofertado na rede pública e particular de ensino, o lugar onde o aprendizado de uma língua se dá é, preferencialmente, em escolas e institutos de idiomas (FOGAÇA, 2005).

A partir da década de 1950 surgiram as primeiras escolas de idiomas no Brasil, não vinculadas a governos. Algumas delas se transformaram em grandes franquias que se espalharam por todo o país cujo objetivo principal era o ensino da LI, muitas vezes criando seu próprio método de ensino como, por exemplo, o Yazigi, o Fisk e o CCAA (FOGAÇA, 2005). Nesse cenário, em 1969 o departamento de Letras de uma universidade pública do Paraná resolveu criar um instituto de idiomas que servisse de campo de estágio para seus alunos. O primeiro idioma ofertado foi a LI e mais tarde, na década de 1970, outros idiomas passaram a ser oferecidos (BUZZO, 2003). Este instituto é o contexto onde esta pesquisa foi realizada.

Na década de 1980 ocorreu um grande aumento no número de institutos de idiomas devido ao fenômeno da globalização e às novas exigências do mercado de trabalho, entre as quais o domínio de idiomas, prioritariamente da LI.

Dessa forma, estudar os vários aspectos que envolvem o seu ensino parece ser bastante justificado. Em meio a esses aspectos interessamo-nos pelo trabalho do professor de LI.

De acordo com a concepção de trabalho de Machado (2007), todo e qualquer tipo de trabalho envolve um sujeito, o qual age por meio de interações pessoais com diferentes “outros”, utilizando-se de vários instrumentos (SCHENEUWLY, 2004) (artefatos ou



ferramentas sócio-historicamente construídos que são apropriados pelo sujeito e assim transformados em instrumentos) para atingir seu objetivo.

Com a “comodificação” do setor de ensino de idiomas no mundo todo, o ensino de LI e de outras línguas estrangeiras (LE) tornou-se um grande negócio para as grandes editoras internacionais de coleções didáticas as quais produzem materiais consumidos por diversos institutos e praticamente ditam as regras a serem seguidas. Segundo Fogaça (2005), as escolas e institutos

[...] passaram a pautar seus currículos, materiais didáticos e formação de professores segundo os padrões estabelecidos pelas grandes editoras. Afinal, materiais didáticos se baseiam em métodos, que implicam técnicas de sala de aula, que influenciam a formação de professores (FOGAÇA, 2005, p. 10).

Os principais materiais didáticos produzidos por essas editoras são as coleções de livros didáticos compostas pelo manual do professor (doravante MP)<sup>1</sup>, pelo livro do aluno e pelo livro de atividades e, atualmente, por uma gama de acessórios que encantam os consumidores (PAIVA, no prelo).

Sabendo que o uso de materiais pré-elaborados pode, de certa forma, interferir na realização do trabalho do professor e algo que tem chamado nossa atenção é o MP, peça que compõe as coleções didáticas de LI. As campanhas de *marketing* das editoras têm enfatizado as qualidades do MP o qual está cada vez mais projetado para “facilitar” a vida do professor. Este é um aspecto que chama a atenção e leva-nos a procurar respostas para a pergunta que norteia nosso estudo: O MP é um recurso que promove a autonomia<sup>2</sup> ou a subsunção<sup>3</sup> do trabalho do professor?

Para chegarmos ao nosso objetivo principal utilizamo-nos de dois conjuntos de dados (texto escrito do MP e textos orais produzidos em momentos de interação dos sujeitos da pesquisa e seu coletivo de trabalho) e tentamos responder às seguintes perguntas específicas:

- Como se configura a imagem<sup>4</sup> do professor no MP?

<sup>1</sup> Em algumas partes do livro mencionaremos livro/MP, pois resolvemos tomar a forma adotada por Marcuschi (2005) e por que muitas vezes ele é assim referido pelas participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> O conceito de autonomia será apresentado na fundamentação teórica.

<sup>3</sup> Adotamos aqui o conceito de Marx (1985) de “subsunção”, no qual o *trabalho morto* prevalece sobre o *trabalho vivo*, isto é, quem dita o ritmo da produção é o trabalho que já fora incorporado na maquinaria e não o trabalho/ habilidade do trabalhador/operador da máquina. Entretanto, voltaremos a esse assunto na fundamentação teórica.

<sup>4</sup> De acordo com Bárbara e Berber-Sardinha (2005, p. 116), a imagem é um “conjunto de características expressas linguisticamente, associadas à uma profissão. Tais imagens possuem caráter avaliativo e podem ser empregadas [...] para criar, definir, redefinir ou mudar a percepção que a sociedade tem de um grupo de profissionais. Devemos distinguir dois tipos de imagens: aquela projetada pelo indivíduo, neste caso, o grupo profissional- o professor-, e aquela projetada para ele”.

- Quais são as representações<sup>5</sup> das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho?
- Como se configura a imagem do professor a partir das representações construídas no discurso das professoras nos momentos de interação?

A inquietação com esse aspecto do trabalho do professor de LI é reflexo de minha própria história.

A LI tem sido parte de minha vida desde a idade de quatorze anos. Eu<sup>6</sup> estudava em uma escola particular e minhas amigas já participavam de cursos livres de pintura e de LI desde a 7ª série. Para não ficar diferente do grupo pedi ao meu pai que me matriculasse nesses dois cursos, porém, como fazia parte de uma família numerosa, ele me disse que deveria escolher entre os dois. Embora tivesse dom para o desenho e pintura, não pensei muito e optei pela LI. Acredito que a escolha tenha sido feita não por entender a importância do idioma no cenário da época, mas apenas pelo elogio que recebi de minha professora de inglês nas minhas primeiras aulas da 5ª série. A professora simplesmente disse que eu deveria estudar inglês, pois tinha uma “ótima” pronúncia ao repetir a palavra *three*. Em 1978 comecei meus estudos em um instituto de idiomas de uma universidade pública do Estado do Paraná.

Apesar de ter estudado inglês por mais de quatro anos não pensei na possibilidade de tornar-me professora de LI; então me graduei no curso de Administração no ano de 1986. Não exerci a profissão de maneira formal, apenas trabalhei esporadicamente em negócios da família. Para não esquecer a língua, em 1988 voltei a assistir aulas como ouvinte no instituto no qual havia me formado dois anos antes. Seguindo a sugestão de uma de minhas irmãs, manifestei a possibilidade de trabalhar como substituta, caso houvesse alguma necessidade na escola. Tal necessidade apareceu duas semanas depois quando uma professora saiu em licença maternidade. Dessa maneira, assumi algumas aulas pelo período de três meses.

Acho que me saí bem, já que seis meses depois um professor estava deixando a escola e me convidaram para assumir suas turmas. Como precisava trabalhar e havia gostado da

---

<sup>5</sup> “É na interação de “valores, idéias e práticas” entre estes dois níveis (indivíduo & grupo) que as representações (ou verdades) são construídas, diferentemente do positivismo, para o qual a verdade se encontra na realidade (SILVA, 2008, p. 61).

<sup>6</sup> Faço uso do pronome da 1ª pessoa do singular “eu”, quando me refiro especificamente à minha história pessoal. Entretanto, empregamos a 1ª pessoa do plural “nós” por entendermos que as reflexões e conclusões que este estudo possibilitou foram obtidas a partir de um conjunto de fatores que vão além de minha pessoa, como, por exemplo, todos os autores lidos e todas as interações com professores e colegas ocorridas a partir de meu ingresso no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UEL.

experiência anterior, aceitei e até hoje (21 anos depois) atuo nesse instituto como professora de LI, não mais como convidada, mas como aprovada em concurso público.

Ao iniciar minha carreira nessa situação, ou seja, sem nenhuma formação para o ensino de línguas e apenas com a proficiência linguística, certamente me sentia muito insegura com relação a diversos aspectos do ensino. Contudo, havia algo em que eu podia me apoiar, isto é, o livro didático, e principalmente o MP que, segundo a coordenação da escola, me orientaria no passo a passo da aula. O conteúdo era determinado pelo livro didático que utilizávamos; então, era só seguir o que o MP recomendava.

Faço minhas as palavras do professor Geraldí (2001) ao denominar-se um “professor leigo” quando ensinava sem formação prévia, sentindo a necessidade de habilitar-se no trabalho. No meu caso, além das imprescindíveis orientações do MP, a interação com os alunos, mesmo que de forma intuitiva, ajudou-me a refletir sobre a minha prática e alterar o rumo quando necessário, possibilitando meu crescimento como professora. Outro fator que influenciou o modo como abordar determinado assunto foi minha experiência como aluna de LI por mais de 7 anos na mesma instituição em que trabalho.

Posso afirmar também que fui adquirindo o conhecimento pedagógico por meio da minha própria experiência, bem como das experiências que foram sendo trocadas com os meus colegas. Além disso, participei de diversos cursos de formação continuada, que foram aprimorando minha prática. Entretanto, sabia que no contexto onde atuava havia sempre uma cobrança pela formação específica de professor de LE. Achei que a maneira de suprir minha “deficiência”, após tanto tempo de prática, seria fazer um curso de mestrado em formação de professores de língua estrangeira (doravante LE) o que se tornou possível em 2006, quando fui aprovada na seleção de mestrado do PPGEL- Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na área de Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Nesse momento em que pude parar e refletir sobre questões pertinentes às minhas escolhas profissionais, minha intenção foi olhar mais atentamente para o MP e o trabalho do professor de LE, mais especificamente de LI.

Segundo Moura (2005), o uso do livro didático (LD) tem sido bastante difundido entre as escolas de idiomas na cidade onde realizamos esta pesquisa e vários são os estudos e debates na área de Linguística Aplicada no campo do ensino de língua materna (LM), bem como no de LE (ALLWRIGHT, 1981; BARBIM; CRISTOVÃO, 2003; CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; FREITAS; MOSER, 2005; LEITE, 2003; MOURA, 2005; TOMLINSON, 2003). Muitos estudos têm sido realizados durante os últimos anos com foco no livro didático, mais especificamente no livro do aluno e no de atividades. Os aspectos mais

frequentemente analisados são o seu papel no ensino/aprendizagem de línguas, critérios para a escolha desses materiais, além da maneira como ele deve ser abordado em sala de aula.

Contudo, estudos específicos sobre o MP de coleção didática de LI de qualquer natureza são poucos. Encontramos um total de oito estudos<sup>7</sup>, entre manuais de LM e LE (Inglês, Alemão e Espanhol), embora o MP pareça ser peça fundamental nas campanhas de *marketing* das editoras, principalmente as de LI, pois estas o usam como atrativo, anunciando que o professor ao utilizá-lo não terá muito trabalho para preparar suas aulas, uma vez que tudo está previsto e basta ser seguido<sup>8</sup>.

Coleman (1985), ao acompanhar professores de inglês na Indonésia, falantes não-nativos, verificou a quase total inexistência na literatura sobre as atitudes dos professores com relação ao MP de coleção de livros didáticos e quanto à avaliação que os usuários fazem dele. O autor enfatiza que esta avaliação deveria considerar vários aspectos importantes, divididos em cinco categorias: a) fatores primários (afirmações sobre a natureza da língua, bem como o seu uso, e sobre ensino e aprendizagem de línguas); b) conteúdo dos materiais; c) implantação; d) avaliação; e e) apresentação. Esse autor é favorável que o MP seja “forte” o suficiente para que possibilite aos professores, falantes não-nativos, inseguros, desenvolverem a autoconfiança.

Outro estudo específico sobre o MP foi o realizado por Costa (1998), cujo objetivo era verificar como os MPs eram avaliados para poder orientar a posterior elaboração de um manual do professor para uma coleção didática própria e mais de dez anos depois encontrou o mesmo cenário, isto é, a quase total inexistência de trabalhos nesta área.

No ensino de LE, além dos dois estudos mencionados, localizamos um estudo de Hemsley (1997) que, assim como Coleman (1985), preocupa-se com a avaliação dos MPs e considera um aspecto negligenciado pela maioria dos autores quando desenvolvem critérios para a seleção de material didático. O autor inicia com uma discussão sobre as funções do MP. Além disso, ele sugere que a análise de um MP deve considerar o contexto onde será utilizado e, com isso em mente, desenvolve um modelo para avaliação de MPs no contexto de uma escola de idiomas particular, o qual pode ser adaptado, e acordo com Hemsley, à

---

<sup>7</sup> A busca foi feita em revistas como: DELTA, the ESpecialist e RBLA, além da busca nas bases on-line “Google”, “Scholar Google”, e a partir dos periódicos da CAPES, nas bases “ERIC”, “Science Direct”, “Blackwell”, e nos periódicos “Annual Review of Applied Linguistics” e “Applied Linguistics”, utilizando os termos: Teachers’ guide; Teachers’ guide + EFL; Teachers’ guide + English Teaching; Didactic collection + Teachers’ guide; Teachers’ book; Manual do professor + línguas estrangeiras; com e sem aspas do ano 1984 até 2008 e não foram encontradas referências sobre o assunto.

<sup>8</sup> Um pequeno exemplo encontra-se na p. 6 do catálogo da Editora Cambridge 2008/2009 onde podemos ler “os professores podem se sentir confiantes sabendo que **o duro trabalho de preparação** foi feito para eles no livro do professor de forma completa”. Voltaremos a esse assunto na fundamentação teórica.

diferentes contextos. No caso de nossa pesquisa, o que queremos observar é o modo como o MP apresenta a imagem de seu usuário, o professor, e quais as representações que estes têm dele. Para atingirmos esse objetivo, utilizamos os aportes teórico-metodológicos do ISD, os quais acreditamos serem suficientes para a realização de nossas análises.

Encontramos dois trabalhos sobre o tema relacionado com o ensino de LM. Bueno (2004) realizou um trabalho também com MPs de LM com o intuito de investigar a imagem do professor veiculada nesses manuais. Ela utilizou cinco manuais dos diferentes níveis da educação básica, ensino fundamental e médio visando a identificar se as imagens construídas seriam diferentes conforme o nível. A conclusão a que chegou foi a representação de um professor, comum a todos os manuais analisados, que sabe pouco e tem uma prática que precisa ser alterada.

No estudo de Marcuschi (2005), a autora investigou como a concepção de avaliação era defendida no MP do LD de português. Ela acredita ser “fundamental analisar o formato que o MP vem assumindo e o tipo de informação que disponibiliza (ou sonega) ao docente” (MARCUSCHI, 2005, p. 140). Nesse estudo, a autora concluiu que, apesar da avaliação ser um dos aspectos mais presentes no dia-a-dia da sala de aula, ele tem sido o mais esquecido nos MPs. Para ela, o MP não cumpre seu papel que é o de orientar a prática pedagógica do professor, ou seja, de *formação* do seu usuário (GÉRARD; ROEGIERS, 1988 apud MARCUSCHI, 2005).

Um resumo publicado nos anais do XI SILEL de 2006, evento realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, também foi sobre MP de LE. Nesse estudo, Paula (2006)<sup>9</sup> analisou a concepção de leitura implícita no manual do professor da série de LD de Língua Alemã, *Themen Aktuel*, com o objetivo de verificar se as orientações sugeridas pelo MP eram condizentes com as atividades propostas a partir da leitura de tais textos.

Além desses, encontramos um estudo de Werner (2007) sobre o MP de língua espanhola o qual investigou uma questão semelhante à levantada neste estudo. O objetivo da pesquisa era identificar como o professor se representa ao utilizar o manual em suas aulas e concluiu que ele assume um papel de mediador entre o livro e os alunos sem, contudo, ser independente do discurso do livro.

Num momento em que muitas discussões sobre a formação do professor levantam a questão de formar profissionais críticos e reflexivos de sua prática, acreditamos ser

---

<sup>9</sup> O resumo encontrado não possibilitou a verificação de seus resultados.

precedente a iniciativa de examinar as representações que os professores constroem em relação ao uso do MP e a sua influência no agir do profissional em sala de aula.

Para dar conta dessa pesquisa desenvolvemos um estudo de caso (RICHARDS, 2003) no qual analisamos duas professoras de LI de um instituto de idiomas que pertence a uma instituição pública de ensino superior do Paraná. Analisamos também uma interação dessas professoras com o seu coletivo de trabalho, conferindo-se um caráter intervencionista à pesquisa. Contudo, nossa intenção aqui é provocar a reflexão sobre o uso do MP nas aulas de LI. As mudanças, se ocorrerem, não poderão ser evidenciadas pelo presente estudo. Ao realizar esta pesquisa esperamos cumprir nosso compromisso social e político, o qual devemos assumir, principalmente por estarmos inseridos em um contexto de uma instituição superior pública.

Esse mesmo contexto já foi objeto de algumas pesquisas entre as quais podemos citar a pesquisa de Buzzo (2003) que investigou a relação ente avaliação e ensino/aprendizagem, através do processo de tomada de decisões, bem com a cultura de avaliar do contexto do instituto. Participaram desta pesquisa vários professores por meio da realização de um grupo focal.

Outra pesquisa realizada foi a de Gulla (2004) que teve por objetivo verificar se o professor daquele instituto seria um professor reflexivo crítico ou aquele que dá conta do conteúdo e reflete sobre um fazer técnico. A conclusão a que chegou é que muito ainda precisa ser conhecido para que possamos entender esse contexto em seus aspectos político e cultural, e esperamos colaborar para isso com a realização de nosso estudo.

Nosso trabalho foi desenvolvido da seguinte maneira: na fundamentação teórica, iniciamos com um panorama da corrente teórico-metodológica que nos norteou durante o estudo, o Interacionismo Sociodiscursivo (daqui em diante ISD). Com relação a esse tema discorreremos sobre as origens do ISD; seus princípios teórico-metodológicos e conceitos-chave. Procuramos também traçar uma relação com outros campos de pesquisa buscando entender o ensino como trabalho. Ainda dentro deste assunto abordamos a metodologia das autoconfrontações (doravante ACs), oriunda da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) utilizada na coleta de dados desta pesquisa

Para entendermos este trabalho é preciso abordarmos algumas questões, que acreditamos devam ser consideradas ao abordarmos o MP. A primeira delas diz respeito às mudanças no mundo do trabalho e mostra de que forma essas mudanças se refletem na educação e na busca pela qualificação para o mercado de trabalho.

Acreditamos que vale a pena olharmos para o ensino da LI como um reflexo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho após a Segunda Guerra Mundial. Dentro desse aspecto não podemos deixar de refletir sobre a expansão da LI no mundo e sua consequente hegemonia.

Em relação ao trabalho do professor de LI refletimos sobre as perspectivas educacionais para o ensino da LI e as políticas editoriais que agem sobre esse tipo de ensino. Os vários aspectos que envolvem o uso de materiais didáticos dentro desse tipo de ensino são também considerados para podermos tecer um panorama mais completo do que envolve esse profissional, podendo trazer contribuições consideráveis para esclarecer aspectos nem sempre priorizados nos estudos da área.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho, a sua natureza, o contexto, as participantes da pesquisa, o material adotado na escola e, dentro dessa categoria, o MP. Além disso, discorremos sobre os instrumentos de coleta de dados e seus objetivos, bem como sobre os procedimentos de análise dos textos escritos (MP) e orais (ACs).

No quarto capítulo desenvolvemos a análise dos textos escritos do MP, bem como dos textos orais dos momentos das autoconfrontações simples (ACSs) e cruzadas (ACC) e da extensão ao coletivo de trabalho (ECT). A análise reitera as perguntas da pesquisa e procura respondê-las à medida que são desenvolvidos os diferentes tipos de análise.

Nas considerações finais, discutimos os objetivos alcançados, apontamos os pontos fortes e fracos deste estudo, bem como ressaltamos as contribuições que esta pesquisa poderá trazer para a formação inicial e continuada de professores.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O construto teórico deste estudo foi organizado em três seções. Na primeira delas discorreremos sobre aspectos do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Primeiramente, as bases filosóficas e sociais, das quais ele se originou, os princípios teóricos-metodológicos e os conceitos-chave do ISD e a sua relação com outros campos de pesquisa que estudam o trabalho do professor, além de discutirmos sobre as ACs, instrumento de coleta adotado neste estudo. Adotamos o ISD para lidar com questões sobre a linguagem e textos e para as análises referentes ao trabalho educacional, e, no caso deste estudo mais especificamente, para chegarmos às representações das professoras participantes sobre o seu trabalho.

Na segunda parte, ao tratarmos do mundo do trabalho, apresentamos um breve panorama das mudanças que atingiram o mundo do trabalho e da educação, para observarmos tais mudanças, abordamos a educação e seu papel na busca pela qualificação.

Finalmente, na terceira parte deste capítulo, por se tratar de um estudo no contexto de uma escola de idiomas e as participantes serem professoras de LI, discutimos sobre as mudanças no mundo e a hegemonia linguística da LI. Dentro deste assunto, tratamos das perspectivas educacionais para o seu ensino e as políticas editoriais e o mercado da LI, e, dentro deste último tópico, problematizamos a questão dos materiais didáticos utilizados nesse ensino, os quais são parte integrante e significativa das campanhas de editoras estrangeiras.

### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Para melhor compreender e analisar os textos escritos do MP e os textos orais produzidos pelas participantes deste estudo, utilizamos basicamente a concepção de linguagem do ISD (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008; MACHADO; BRONCKART, no prelo), que considera a interação pela linguagem um fator decisivo na construção de conhecimento e da subjetividade humana. O ISD é considerado como uma “ciência do humano” por buscar em outras correntes teóricas, pressupostos e procedimentos de análise que esses autores julgam ser compatíveis com a linha teórica do ISD. De acordo com Machado e Bronckart (no prelo), as que mais se destacam são as oriundas da Linguística, da



Filosofia da Linguagem, da Clínica da Atividade, e da Ergonomia da Atividade e tornam o ISD uma “abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinarmente informada” (MACHADO; BRONCKART, no prelo, p. 2).

Bronckart (2006a) articula seu pensamento diretamente a Vygotsky, cuja obra representa o fundamento do interacionismo social que tem o objetivo de relacionar os aspectos sociais, fisiológicos, comportamentais, mentais ou verbais de maneira a integrá-los, ao analisar as diversas atividades e ações sociais.

Esta escolha fazemo-la por acreditarmos ser essa uma maneira de atingirmos nosso objetivo, ou seja, observarmos as representações das professoras sobre o seu trabalho, mais especificamente, a sua relação com a ferramenta MP, o qual está presente no seu trabalho diário, sem desconsiderarmos sua relação com seu entorno sócio-histórico e cultural.

O ISD busca um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho e, principalmente, entre linguagem e trabalho educacional (MACHADO; BRONCKART, no prelo), estando essa questão inserida em um quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho educacional (MACHADO, 2004).

Para compreendermos essa questão um pouco melhor acreditamos ser necessário buscarmos as origens do ISD, nosso primeiro assunto.

### 2.1.1 As origens do ISD

O quadro teórico do ISD, como qualquer interacionismo, inspira-se em um conjunto de princípios gerais que tentaremos expor aqui de maneira resumida. Em primeiro lugar, o ISD filia-se a uma Psicologia da Linguagem que pertence ao quadro epistemológico das Ciências Humanas/Sociais, denominado interacionismo social (BRONCKART, 2006a).

Se vamos tomar como dados de análise a linguagem, precisamos entender que o ISD, dentro da Psicologia da Linguagem, adota uma concepção na qual a linguagem, apresenta-se como um

[...] meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções*

*psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário* herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores). Conseqüentemente, nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a *linguagem*, as *condutas ativas* (ou o ‘agir’) e o *pensamento* consciente (BRONCKART, 2006a, p. 122, grifos do autor).

O interacionismo social é uma ciência, da qual deriva o ISD, que atribui aos mecanismos e fatos socioculturais um papel decisivo, embora não exclusivo, no desenvolvimento das capacidades humanas (ao lado das dimensões biológicas e/ou cognitivas). Esta corrente tem por objetivo validar, no campo científico, “uma concepção do estatuto do ser humano”, com base na obra de Spinoza<sup>10</sup>, tese que foi reforçada pelas contribuições de Darwin, Hegel e Marx/Engels.

Desses autores, citados por Bronckart (2006a), destacamos as seguintes contribuições:

- Darwin (1859/1980) – elaborou os primeiros elementos empíricos que mostram a continuidade da evolução das espécies vivas;
- Hegel (1807/1947) – desenvolveu a ideia de que os processos históricos, pelos quais as atividades de trabalho e de linguagem produzidas nas sociedades humanas levaram, em um processo solidário e dialético, à emergência do pensamento consciente humano e à construção dos mundos de obras e de culturas impregnados de significações sociais;
- Marx (1845/1951) e Engels (1825/1975), a partir dessas proposições, desenvolveram um esquema geral de antropogênese<sup>11</sup>, o qual consiste no fato de que:
  - a) as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas assim como de instrumentos para sua realização concreta (ferramentas manufaturadas) e para a sua gestão global (signos de linguagem) – regulação das atividades humanas pela linguagem;
  - b) essas atividades coletivas instrumentalizadas produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos – processo de organização social das atividades;

<sup>10</sup> L’Ethique, 1677/1954 (apud BRONCKART, 2006a).

<sup>11</sup> Antropogênese refere-se ao surgimento e evolução da humanidade.

- c) foi o encontro com as propriedades radicalmente novas do meio e, depois, sua apropriação e interiorização pelos organismos individuais que, aos poucos, foram transformando o psiquismo herdado da evolução, gerando o pensamento consciente em seu estado atual - desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas.

Tudo isso, de acordo com Bronckart, possibilita “uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (BRONCKART, 2006a, p. 123).

Bronckart (2008) assevera que as questões do desenvolvimento humano estão intimamente ligadas à questão da evolução do universo material e, por isso, o ISD adere aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo. Ele justifica essa adesão, pelo significado que atribui a esses três princípios, que são:

- o materialismo, cuja idéia central é que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os “objetos” que nele se encontram (também os processos de pensamento da espécie humana) são realidades materiais;
- o monismo, por defender que, embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros pareçam ser psíquicos, não há diferença na sua essência;
- o evolucionismo, por afirmar que a matéria viva, com a marcha do universo, deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que esses objetos e organismos criam mecanismos para sua própria organização.

Com base nesses princípios, o ISD se apoia também em uma “perspectiva interacionista social da linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social” (CRISTOVÃO, 2008, p. 4). Assim, ele se fundamenta na teoria psicológica de Vygotsky (1993 apud CRISTOVÃO, 2008), a integra e desenvolve, assumindo-lhe, de acordo com Cristovão<sup>12</sup>, os seguintes princípios básicos:

- a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas humanas;
- b) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;

---

<sup>12</sup> Para uma descrição mais detalhada ver Bronckart (1999).

- c) O desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;
- e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Com base nesses princípios básicos, Bronckart (2006a, 2008) expande o interacionismo social de Vygotsky, ao afirmar ser no interior das atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem. Além disso, o programa de pesquisa do ISD se organiza em um método de análise descendente o qual inclui um movimento dialético permanente (não linear e descontínuo) e se apresenta como:

- a) análise dos principais componentes dos pré-construtos específicos do ambiente humano, entre eles: as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros<sup>13</sup> de uma determinada sociedade;
- b) análise dos processos de mediação sociossemióticos em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos;
- c) análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida.

Essa abordagem descendente, embora deseje ressaltar a primazia dos pré-construídos histórico-culturais nas análises das condutas humanas, não pretende reduzir-se a um determinismo unilateral do sócio-histórico sobre o individual. Ao contrário, o ISD admite que os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas. As pessoas, por sua vez, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos. Então, baseando-se em Mead, Bronckart (2008) afirma que “as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, p. 112).

Esses aspectos fizeram-nos adotar esses pressupostos nas análises dos dados de nossa pesquisa por entendermos que, em se tratando de uma ciência que se autodenomina “ciência

---

<sup>13</sup> Para o conceito de gênero ver Bakhtin (1982).

do humano”, esta não adota uma visão reducionista do trabalho em geral, nem tampouco do trabalho do professor. Acreditamos que o ISD nos possibilita, conforme Bronckart e Machado (2004), chegar à apreensão das ações por meio de interpretações produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem em forma de textos orais e escritos. Esses textos, conforme Machado (2004), exercem influência sobre a atividade social à qual está ligada, bem como sobre as ações nela envolvidas; simultaneamente, “elas refletem representações/ interpretações/ avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações” (MACHADO, 2004, p. 90).

Para melhor compreendermos as análises feitas nesta pesquisa é necessário esclarecermos os princípios teórico-metodológicos e os conceitos-chave utilizados no ISD. É o que faremos a seguir.

### **2.1.2 Princípios teórico-metodológicos para estudos da Linguagem: conceitos-chave**

Tomando como base o objetivo desta pesquisa, entendemos que, para melhor compreendermos a atividade educacional, de acordo com Bronckart e Machado (2004), é preciso tomarmos a situação de trabalho como uma situação que se “configura a partir de uma rede de discursos proferidos” (ROCHA et al., 2002 apud BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135) e a análise dessa rede torna possível compreendermos melhor as relações ente linguagem e trabalho. Para que este estudo pudesse ser realizado, os autores buscaram uma releitura de Nouroundine (2002 apud BRONCKART; MACHADO, 2004) no qual se refere aos conceitos de linguagem *sobre* o trabalho, linguagem *como* trabalho e linguagem *no* trabalho, visto que tal distinção tem se mostrado fértil no desenvolvimento de pesquisas nesta área (SAUJAT, 2004).

A análise dos diferentes textos relacionados às situações de trabalho podem proporcionar nova compreensão sobre o trabalho do professor, seja com relação ao seu agir concreto, seja

[...] em relação às *representações* que socialmente se constroem sobre ele. Segundo Bronckart (1999), essas representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade. Apropriadas e interiorizadas

por esses mesmos indivíduos, elas acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para suas ações futuras. Daí a importância de analisar os textos – orais e escritos – ou a rede discursiva que se constrói no e sobre uma determinada atividade para chegar a compreender a natureza e as razões verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136, grifo nosso).

Adotamos aqui a concepção de Moscovici (2003) que toma as representações como um sistema de valores, idéias e práticas que permitem as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicarem-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal.

Acreditamos que, para obtermos uma maior visibilidade das ações humanas, estas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Desse modo, o objeto de análise devem ser os textos envolvidos no desenvolvimento de tais condutas, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional. Em nosso caso temos como dados para análise textos orais *sobre* o trabalho, produzidos pelas próprias participantes da pesquisa e por membros de seu coletivo de trabalho e textos *como* trabalho, referentes a um instrumento utilizado pelas participantes na realização de seu trabalho, o MP. Para uma melhor compreensão das análises que serão realizadas, assumimos os conceitos de uma semântica do agir de acordo com Bronckart e Machado (2004) e Machado e Abreu-Tardelli (2005):

- O termo *agir* – mais neutro do que os termos *atividade* e *ação* – significa as diferentes intervenções dos seres humanos no mundo, o qual configura o dado sob análise nas pesquisas do ISD;
- O termo *atividade* se refere às intervenções feitas de forma coletiva;
- O termo *ação* se refere às intervenções feitas de forma individual.

Em relação aos seres humanos envolvidos no agir podemos encontrar menção às seguintes categorias:

- *actante*, que significa qualquer entidade (também pode ser um elemento não humano elevado a essa categoria no texto) implicada no agir;

- *ator*, quando é representado pelas formas textuais como a fonte de um processo, com capacidade, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos;
- *agente*, quando essas mesmas formas não lhe atribuem essas propriedades e essa responsabilidade.

No plano motivacional para o agir podem aparecer referências às seguintes categorias com relação ao trabalho a ser realizado:

- *determinantes externos*, quando as razões para o agir são atribuídas a instâncias coletivas;
- *motivos*, quando essas razões são atribuídas a uma pessoa particular.

No plano da intencionalidade podemos encontrar:

- *finalidades*, quando essa intencionalidade é atribuída ao coletivo;
- *intenções*, quando são razões para o agir atribuídas a uma pessoa particular.

Finalmente no plano dos recursos para o agir, podemos encontrar referências aos:

- *artefatos* materiais ou simbólicos disponibilizados pelo meio social;
- *capacidades*, ou recursos mentais ou comportamentais que são atribuídas a uma pessoa particular.

Essa rede conceitual nos possibilitou identificar o agir representado nos textos, que, no caso de nossa pesquisa, se referem mais especificamente ao texto introdutório do MP da coleção *New English File*, volume *Pre-Intermediate* e ao texto referente às orientações da unidade *File 6D* para respondermos a uma de nossas perguntas mais específicas: Como se configura a imagem do professor no MP? Ela também foi utilizada nos textos teóricos para podermos realizar a análise semântica dos dados.

Entretanto, para atingirmos nosso objetivo mais amplo, ou seja, respondermos à pergunta mais geral de nosso estudo, isto é, se o MP é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção, acreditamos ser necessária a adoção de procedimentos de análise específicos.

De acordo com Bronckart (1999), as ações de linguagem se materializam em textos (orais e escritos), que, por sua vez, se organizam em gêneros. Tais gêneros são historicamente construídos, segundo Bakhtin (1982), e são modificados, transformados ou adaptados conforme a necessidade durante a ação de linguagem. A língua, por sua vez, é composta por

dois aspectos: internos (regras fonológicas, lexicais e morfossintáticas) e externos (as condições de produção dos diferentes textos e seus efeitos na coletividade humana).

Em primeiro lugar, deve-se proceder à identificação das **condições de produção** de um dado texto e esta deve considerar alguns aspectos que envolvem aquele momento específico da produção daquele texto, ou seja, deve-se identificar:

[...] o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto se produz e em que também o trabalho docente é realizado, e;  
[...] a *situação de produção*, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros físicos e sociossubjetivos, conforme Bronckart (1997) – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, no prelo, p. 8, grifos dos autores).

Os autores acreditam que outras ciências como a História da Educação e a Sociologia do Trabalho podem prestar valiosa contribuição para a análise dessas condições de produção, uma vez que possibilitam o estabelecimento de relações que esclarecem as influências dos aspectos político, econômico, social e cultural no trabalho docente, aspectos esses nem sempre contemplados nas pesquisas.

A análise das condições de produção deve sempre preceder a análise dos aspectos internos, sendo que esses dois aspectos encontram-se intimamente interligados e indissociáveis.

Com o intuito de tornar a análise dos textos mais clara, Machado e Bronckart (no prelo) desenvolveram uma reorganização dos elementos considerados nas análises nas obras de Bronckart (1999, 2006a). De acordo com essa reorganização, três tipos de análise, consideradas como textual/discursiva, são desenvolvidas e classificadas de acordo com o nível da textualidade enfocado. São eles:

- o nível organizacional;
- o nível enunciativo, e
- o nível semântico.

Nota-se que o termo “nível” pode trazer a idéia errônea de que são análises que ocorrem de forma desvinculada; entretanto, verificamos que apesar de o analista se dedicar a cada uma delas em momentos distintos, elas são estreitamente correlacionadas e uma análise complementa a outra. De forma mais marcante, podemos verificar que os resultados das análises das condições de produção dos textos analisados e dos níveis organizacionais e enunciativos são a base para a interpretação dos elementos do nível semântico que pode nos levar ao agir docente.



A análise organizacional do texto acontece nos moldes propostos por Bronckart (1999) com a identificação da organização temática (conteúdo temático e plano global do texto), a sequencia<sup>14</sup> global que eventualmente o organiza, os tipos de discurso (TDs)<sup>15</sup> e as sequencias locais. A análise deste nível começa pelo resumo dos temas apresentados no texto. Para Bronckart (1999, p. 119), “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor” e podem dar acesso aos aspectos subjetivos da ação de linguagem. Não devemos esquecer que o agir praxiológico<sup>16</sup> e a linguagem encontram-se imbricados, uma vez que a linguagem se reflete no agir prático na sala de aula e vice-versa.

Nesse mesmo nível temos os TDs mobilizados e suas modalidades de articulação ou eventuais sequencias. Vários TDs podem estar presentes em um mesmo texto. Os TDs podem ser da ordem do EXPOR ou da ordem do NARRAR. Da ordem do EXPOR são identificados como discurso interativo (DI - implicado; uso de dêiticos “eu”, “nós”, “a gente”) e discurso teórico (DT - autônomo), que se encontram em conjunção (próximos ao momento da ação languageira, identificados por verbos no presente). Na ordem do NARRAR encontramos o relato interativo (RI - implicado) e a narração (N - autônomo) que se encontram disjuntos (distante do momento da ação de linguagem; uso de verbos no passado). Podemos visualizar isso no esquema abaixo:

<b>Coordenadas gerais dos mundos</b>		
	Conjunção	Disjunção
	<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
<b>Relação ao ato de produção</b>	<u>Implicação</u>	<u>Discurso Interativo</u>
	<u>Autonomia</u>	<u>Discurso teórico</u>
		<u>Relato Interativo</u>
		<u>Narração</u>

Esquema 1 – Eixo do EXPOR e eixo do NARRAR.

<sup>14</sup> Bronckart (1999), baseando-se em Adam, explica que as sequencias são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos se apropriam, as quais são definíveis, e se utilizam para dar coerência ao texto.

<sup>15</sup> Os TDs “podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado que podem entrar na composição de todo texto. [...] estes tipos traduzem o que denominamos de *mundos discursivos*, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo do vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente (BRONCKART, 2006a, p. 148).

<sup>16</sup> O agir praxiológico (que se refere à prática nas diferentes esferas), para Bronckart (2008), agrupa três tipos de agires (o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramático) e está intimamente relacionado ao agir comunicativo o qual estabelece um acordo necessário para a realização social das diversas formas do agir praxiológico (BRONCKART, 2008, p. 25).

De acordo com Machado e Bronckart (no prelo), a identificação dos TDs é crucial para detectar as “figuras de ação” (BULEA apud MACHADO; BRONCKART, no prelo) e essas figuras “provêm de escolhas temáticas e discursivas na apreensão do agir, sendo sua distribuição claramente dependente dos TDs que são mobilizados e dos eixos temporais de que se originam” (BRONCKART apud MACHADO; BRONCKART, no prelo, p. 13).

Ainda nesse nível temos a análise da sequência global por meio dos mecanismos de textualização, que servem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, com o uso de elementos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. Além disso, temos a análise das sequências locais que são classificadas como: sequência narrativa; sequência descritiva; sequência argumentativa; sequência explicativa; e sequência dialogal. Neste estudo não trataremos da análise das sequências.

A análise do nível enunciativo refere-se à análise dos *mecanismos de responsabilização enunciativa* marcado por um elevado número de unidades linguísticas. Dentre eles temos a ausência ou presença:

- das marcas ou índice de pessoa;
- das marcas de inserção de vozes;
- dos modalizadores do enunciado;
- dos modalizadores subjetivos; e
- dos adjetivos.

A análise do valor das marcas ou índice de “pessoa”, faz-se necessária e útil (MACHADO; BRONCKART, no prelo), pois pode revelar a manutenção ou modificação dos valores atribuídos aos interlocutores durante a progressão do texto, ou seja, qual é o agir representado, além disso, serve para corroborar ou não as interpretações feitas nas análises dos TDs.

A análise dos índices de inserção de “vozes” tem por finalidade “explicitar o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006a, p. 149). Isso se dá por meio da explicitação das vozes, instâncias enunciativas que têm a responsabilidade pelo que é expresso e das modalizações que servem para explicitar as avaliações e julgamentos originados dessas instâncias. Tal análise nos permite, ainda segundo Machado e Bronckart (no prelo), “identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas” (MACHADO; BRONCKART, no prelo, p. 14) Além disso, é possível, por meio dessa análise, verificar diferentes representações de um mesmo agir, as quais podem ser contraditórias, revelando o “debate social” sobre um determinado item da organização temática e, conseqüentemente, sobre o agir do professor.

Para Bronckart (1999), todo tipo de texto possui instâncias formais de enunciação: o expositor e/ou o narrador são instâncias e gestão dos mundos discursivos da ordem do expor e da ordem do narrar, respectivamente. Entretanto, outras vozes se inserem no discurso que são gerenciadas pelo expositor ou pelo narrador as quais podem ser classificadas como: a) vozes de personagens, referentes às vozes de seres humanos ou entes humanizados, implicados na qualidade de agentes dos acontecimentos ou ações constitutivas da organização temática; b) vozes sociais, personagens, grupos, instituições sociais que intervêm como agentes; c) voz do autor, diretamente do produtor do texto.

Para a interpretação dos dados das pesquisas sobre o trabalho educacional desenvolvidas pelos grupos ligados ao ISD, essa corrente teórica volta-se para outros campos de pesquisa, principalmente os oriundos das ciências do trabalho, como a Ergonomia e a Clínica da Atividade. É esse diálogo que buscamos discutir no nosso próximo tópico.

### **2.1.3 O ISD e outros campos de pesquisa**

O campo de pesquisa sobre o trabalho do professor é relativamente novo e tem sido um dos objetivos principais dos grupos de pesquisa do ISD, os quais têm sido os precursores das pesquisas nessa área no exterior e no Brasil. Em Genebra está o GROUPE LAF (Language-Action Formation), coordenado por Jean-Paul Bronckart. No Brasil, essas pesquisas têm sido desenvolvidas a partir do grupo ALTER (Grupo Análise de Linguagem, Trabalho e Educação)<sup>17</sup>, do grupo ATELIER- Linguagem e Trabalho, ambos da PUC/SP, e o grupo Linguagem e Educação<sup>18</sup> da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Há também o GRUPO ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnel de l'Education) de Marceilles. Esses grupos utilizam-se dos aportes das Ciências do Trabalho, principalmente da Ergonomia.

Visando buscar um novo olhar sobre o trabalho do professor, a seguir discutimos a visão do ensino como trabalho que vem sendo estabelecida pelas pesquisas dos grupos mencionados anteriormente. Além disso, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos oriundos de outras ciências e que foram utilizados na realização deste estudo, ou seja, o método das autoconfrontações (ACs).

---

<sup>17</sup> Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Raquel Machado.

<sup>18</sup> Coordenado por minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Lopes Cristovão e do qual faço parte.

### 2.1.3.1 O ensino como trabalho

Para entendermos o caminho percorrido para que as pesquisas sobre o trabalho docente fossem realizadas precisamos voltar um pouco mais no tempo. De acordo com Machado (2007), pesquisadores franceses logo após a Segunda Guerra, não satisfeitos com as teorias e as práticas advindas dos Estados Unidos, decidiram inverter o objeto de suas investigações passando este a ser a melhoria das condições de trabalho dos trabalhadores e não mais a busca pela adaptação do homem ao processo produtivo. Dessa insatisfação surgiu a Ergonomia de vertente francesa<sup>19</sup>. Na década de 1970, quando a insatisfação dos trabalhadores franceses com o modelo taylorista de produção se intensificou, surgiram inúmeras pesquisas cujo objetivo era evidenciar os danos causados aos trabalhadores, nos aspectos físico, emocional e mental.

Uma característica distintiva das pesquisas realizadas por essa vertente teórica é que ela passou a tomar como objeto de análise a linguagem, visto que o seu uso adequado passou a ser exigência para o novo tipo de trabalhador visando ao novo modo de produção vigente no qual ele deve se exprimir, falar, comunicar-se e principalmente cooperar, tornando-se, assim, sujeito da comunicação, mas sempre sob o comando e buscando os interesses da empresa.

Para que essas pesquisas fossem desenvolvidas foi necessário buscar a participação de profissionais de várias disciplinas, inclusive da Linguística, na tentativa de ampliar a compreensão da linguagem nas situações de trabalho.

Entretanto, até o final da década de 1990 essas equipes multidisciplinares não tomavam o trabalho docente como foco de suas pesquisas. Isso porque até bem pouco tempo, segundo Bronckart (2006b), o trabalho docente não era considerado como “trabalho produtivo” ou “verdadeiro trabalho”. Essa concepção, segundo Marx (1984) estava diretamente ligada à produção de bens materiais. Todavia, com as mudanças no mundo do trabalho e a conseqüente valorização do trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como é o caso do conhecimento, tal conceito mudou radicalmente<sup>20</sup>.

Para Machado (2007), as instâncias governamentais, bem como as empresas, impulsionadas pela premente necessidade de um trabalhador com novo perfil, empenharam-se em divulgar o discurso dominante de que os profissionais e o ensino existentes não eram

---

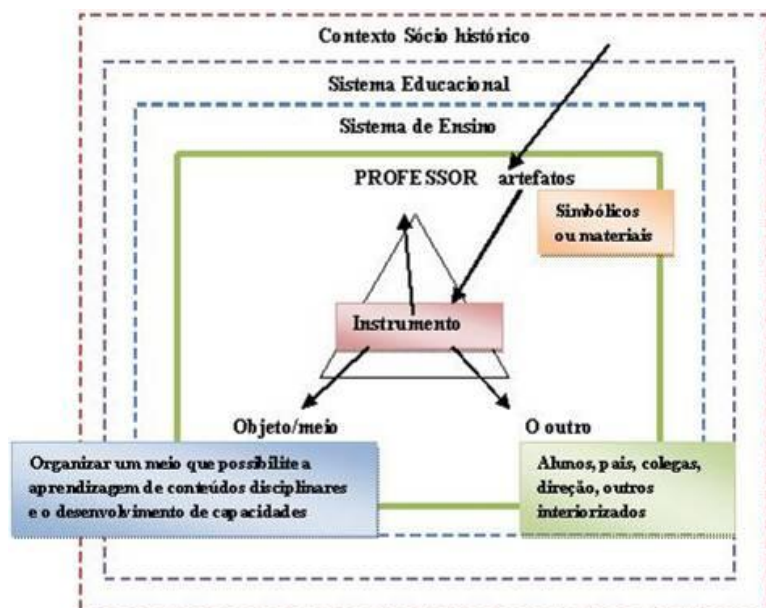
<sup>19</sup> A Ergonomia é entendida aqui como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação e tem por objeto a *atividade de trabalho*” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84).

<sup>20</sup> Voltaremos a esse assunto no item 2.2.

apropriadamente capacitados para formar esse novo profissional. Foi formulada, a partir desse discurso, uma série de mudanças nas políticas educacionais visando a constituição desse novo profissional como, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, em 1998, e outros documentos posteriores. Esse fato teve efeito direto no agir do professor, na sua subjetividade e na sua identidade, pois a mensagem era a de que “está tudo errado e temos que começar tudo de novo”<sup>21</sup>.

Consequentemente, a não-aceitação de tal discurso e a percepção de que o professor não é um mero executor de prescrições baseadas em teorias de ensino e aprendizagem pre-estabelecidas, levou os pesquisadores no final do século XX e início do século XXI a buscarem na Ergonomia, e em seguida nas ciências do trabalho, como a Psicologia do Trabalho, a Sociologia do Trabalho e a Clínica da Atividade, novas lentes que pudessem ampliar a compreensão desse trabalho tão complexo.

Machado (2007), a partir de uma leitura marxiana da atividade de trabalho, juntamente com estudiosos como Bronckart (2004), Clot (2006) e Amigues (2004), desenvolve uma definição do trabalho do professor (em sala de aula) que pode ser representada pelo esquema que reproduzimos a seguir:



Esquema 2 – Elementos básicos do trabalho do professor.

Fonte: Machado (2007, p. 92).

<sup>21</sup> Um exemplo disso apareceu na edição 2047 da revista VEJA, de 13 de fevereiro, onde a secretária estadual de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, comentando sobre as condições da educação em seu Estado, afirmou que: “Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de Pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP [Universidade de São Paulo] e a da Unicamp [Universidade de Campinas], e recomeçaria tudo do zero”. Para a secretária o insatisfatório nível profissional dos professores seria a causa dos problemas na educação.

Por meio dessa figura é possível percebermos que o professor não trabalha de forma isolada, mas como parte de uma rede de relações sociais que acontecem dentro de um contexto sócio-histórico, bem como de um sistema educacional e um sistema de ensino específicos. Podemos exemplificar isso da seguinte forma: temos os professores que trabalham em um instituto de idiomas voltado a atender alunos pertencentes à comunidade universitária, e da qual é parte integrante. Além disso, temos alunos pertencentes à comunidade externa a essa instituição. É uma universidade pública, situada no Estado do Paraná, e estamos no ano de 2007 (ano da coleta dos dados desta pesquisa). Todos esses fatores e os aspectos político, econômico, social e cultural relacionados a esse lugar e esse momento histórico são relevantes ao se considerar o trabalho de um dado professor e sua atuação em sala de aula.

Para Machado (2007), o trabalho docente pode ser resumido como consistindo

[...] em uma mobilização de seu ser integral (o do professor), em diferentes situações – planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de 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 conceitos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

O psicólogo do trabalho Clot (2006) afirma que o trabalho “exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. A maioria dos seres humanos busca em seu trabalho, além do seu sustento, também a sua realização. Dependendo de suas características, o trabalho pode ser, ao invés disso, fonte de insegurança, ansiedade, frustrações e decepções que podem levar até ao abandono da profissão, como acontece, por exemplo, com professores que sofrem violência por parte de alunos em algumas escolas públicas do Brasil.

Chalita (2003) assevera que o trabalho deve proporcionar, acima de tudo, o desenvolvimento de habilidades diversas, pela possibilidade de criação que deve oferecer além de criar condições para um relacionamento com seres diferentes que trazem consigo diferentes culturas e valores, criando, naquele que exerce o trabalho, valores como ética, justiça e respeito às diferenças. Entretanto, o trabalho pode, por outro lado, ser encarado como

[...] uma obrigação tediosa e maçante, um suplício capaz de causar em quem o desenvolve uma sensação de exploração e escravidão. É mister salientar

que condições como estas não são determinadas pelo trabalho em si, e sim pelos meios equivocados e desumanos de utilização de mão-de-obra na escala de produção (CHALITA, 2003, p. 118).

Além disso, as intensas mudanças no mundo do trabalho certamente afetaram a vida dos profissionais do ensino. A intensificação do trabalho humano e as mudanças nas suas condições, principalmente no último quarto do século XX (ANTUNES, 1995), atingiram também esses profissionais.

Na tentativa de confirmar a tese da intensificação do trabalho do professor como resultado de mudanças que afetaram também a educação, Hargreaves (1994) desenvolveu um estudo para o qual entrevistou 12 diretores de escolas e 28 professores de séries diferentes em Ontário, no Canadá. O autor afirma que a tese é um problema real e sério para os professores e seu trabalho. A intensificação explica muitas das mudanças que estamos testemunhando no trabalho do professor à medida que o tempo e o espaço vão sendo, cada vez mais, comprimidos no mundo pós-moderno. Contudo, de acordo com este autor, não podemos olhar para esse problema apenas baseados na teoria do processo de trabalho de Marx, pois ela não dá conta dos problemas surgidos apesar da obtenção de condições que deveriam aliviar tais problemas. Ele afirma que algumas dessas conquistas, como as ocorridas no tempo de preparação, obtidas pelos professores entrevistados, nem sempre trazem benefícios, podendo, ao contrário, ser motivo de mais problemas. Muitos problemas surgem da maneira como os professores veem sua profissão e da forma como eles se impõe obrigações na busca de uma performance perfeita e inatingível.

A nosso ver, essas exigências autoimpostas são resultado de um discurso frequente e resultante do modelo neoliberal de eficiência e qualidade, o qual coloca o professor como responsável pela resolução de todos os problemas, pois, nesse discurso neoliberal, é a educação que tem o poder de mudar o mundo e torná-lo melhor. A cada dia que passa, vemos o contrário acontecer. Professores, em um número cada vez maior, geralmente da educação básica da rede pública, sentem-se ameaçados dentro da própria sala de aula, por seus próprios alunos, o que, com certeza, é resultado desse modelo que tem como uma de suas consequências o aumento da desigualdade e da violência.

Devido a essas mudanças, acentuou-se a necessidade de olhar esse trabalho profissional sob uma nova perspectiva. Não mais como algo isolado, que depende exclusivamente do indivíduo, mas como uma atividade que resulta, concomitantemente, de uma série de fatores históricos, institucionais, socioculturais que envolvem diferentes elementos, além da personalidade do profissional, de sua história pessoal e sua interação com

os alunos. Portanto, estudar a atividade de ensino como trabalho, de acordo com Brait (2004), é uma forma inovadora de olhar para essa profissão, pois o ensino se mostra multifacetado e complexo, necessitando da contribuição de pesquisas desenvolvidas em vários campos e não somente no da Linguagem e da Linguística Aplicada, na tentativa de captar as dimensões que envolvem esta profissão.

Segundo Placoo (2005), as dimensões que compõem o trabalho do professor são diversas e se encontram indissociáveis umas das outras de forma que se correlacionam de forma simultânea. São elas: “as dimensões de formação técnica, humano-interacional, ético-política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, dentre outras” (PLACCO, 2006, p. 252), o que torna essa profissão bastante complexa no nosso entender.

Saujat (2004), ao realizar um levantamento das pesquisas na área do ensino, destaca que este é o trabalho mais estudado e, no entanto, não sabemos quase nada sobre o ensino *como* trabalho. Apesar do aumento dessas pesquisas, elas reduzem esse trabalho à transmissão de conhecimentos. O autor ainda diz que “o que essas abordagens frequentemente ignoram é a *multifinalidade da atividade dos sujeitos*, que, segundo Leplat (1982), é a fonte de numerosos *conflitos de critérios*” (SAUJAT, 2004, p. 28, grifos do autor).

Alguns conceitos oriundos da ciência do trabalho são utilizados nesta abordagem. São eles: a) o trabalho **prescrito**, considerado como a tarefa dada, *prescrita* pela instituição, pelos órgãos governamentais ou pelo próprio professor; b) o trabalho **realizado**, considerado como a atividade efetivamente realizada; c) o trabalho **real**, que compreende “além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas, ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004, p. 275). Clot (apud LOUSADA, 2004) contribuiu com o conceito de trabalho **real** que traz uma nova dimensão para a análise do trabalho.

A compreensão desses conceitos é fundamental para que a realização dos procedimentos de análise ocorra de modo satisfatório. Além disso, Vieira (2003), expoe:

Para Faïta, é necessário associar nas análises os desenvolvimentos da linguística (metalinguística enunciativa) que reconhecem a atividade linguageira como objeto incontornável. Para compreender a atividade, que é mais global do que a ação, não seria suficiente focalizar apenas a ação de realizar uma tarefa e então, a partir da observação restrita, articular o sentido – é necessário levar em conta que a atividade também é composta do seu entorno não evidente. Para Clot (1999a), a atividade é uma prova subjetiva na qual medimos a nós mesmos e aos outros, contrapondo-nos ao real para ter chance de realizar o que deve ser feito: as atividades suspensas,



contrariadas ou impedidas e suas contra-atividades devem ser admitidas na análise. Tal posicionamento implica uma reflexão conjunta do analista-pesquisador e dos protagonistas que ajuda na reconstrução dos sentidos para a atividade (VIEIRA, 2003, p. 2).

Outros conceitos que vêm sendo utilizados nas pesquisas sobre o trabalho docente é o de **gênero profissional** e **estilo profissional**<sup>22</sup>. Baseando-nos na concepção de gênero do discurso desenvolvida por Bakhtin (1982), a idéia central que norteia essa noção de gênero adotada aqui é a de que, se não existissem os gêneros e se tivéssemos de inventá-los a cada ação de linguagem, não conseguiríamos nos comunicar. Da mesma maneira, com relação ao gênero profissional, se fosse preciso criar as ações próprias de uma dada atividade profissional a cada momento no decorrer da realização do trabalho, este seria impossível de ser realizado.

Para Clot (2006), a existência dos gêneros de atividade constituem-se um valioso artefato para a resolução de conflitos que surgem na execução de qualquer tipo de trabalho, visto ser este sempre mediado por instrumentos e dirigido a três polos já mencionados: o objeto, o próprio sujeito e o outro.

O gênero profissional representa, segundo Souza-e-Silva (2004), os conceitos que um dado grupo de trabalhadores reconhece como constituintes de uma determinada atividade, que os torna membros de um mesmo grupo e que eles conhecem como deveres de sua atividade profissional dos quais não precisam ser lembrados na execução das tarefas. De acordo com Clot e Faïta (apud SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 98)

[...] são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de aprender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém.

Os gêneros em geral possuem uma estabilidade transitória, o que significa que os trabalhadores, de posse das características do gênero profissional, podem transformá-lo, dando-lhe nuances pessoais que constituem o *estilo profissional* que é, antes de tudo, a transformação dos gêneros dentro das circunstâncias reais de vida, que devem ser consideradas ao observarmos a ação individual.

---

<sup>22</sup> Segundo Wenger (1998), poderíamos denominar o gênero profissional como “comunidade de prática”.

Entretanto, Clot (2006) também afirma que mudanças drásticas inseridas em um determinado gênero de atividade, como é o caso das prescrições produzidas pelos órgãos governamentais e a implantação das políticas educacionais, e que não levem em conta o gênero já existente naquele *metier*, podem ocasionar uma desregulação da ação individual sendo responsável por danos à vida psíquica pessoal de cada trabalhador.

De acordo com Clot (2006), a atividade linguageira é uma modalidade da atividade humana que pode servir de analisador para outras modalidades dessa atividade, aí compreendido o trabalho. Então, tentar verificar os aspectos que se materializam no discurso dos profissionais de ensino possibilita esclarecer o que é relevante na constituição desse gênero profissional podendo assim auxiliar na condução dos cursos de formação dos profissionais desta área.

A partir do esclarecimento desses conceitos, faz-se necessária a explanação de procedimentos metodológicos oriundos desta abordagem, os quais vêm sendo usados nas pesquisas nessa área e abordam o uso da linguagem nas situações de trabalho. Mais especificamente abordaremos o método das autoconfrontações por ser o método adotado nesta pesquisa e por considerarmos ser este um procedimento de intervenção que adota a visão do ensino como trabalho.

#### 2.1.3.1.1 *As autoconfrontações*

Um dos métodos que vem sendo utilizado na análise *sobre e no* trabalho é o método das autoconfrontações (ACs) que se baseia na estreita relação entre trabalho e linguagem. Nesse contexto o trabalhador é confrontado com sua atividade e com seu discurso como forma de possibilitar transformações na situação de trabalho e no contexto social envolvido com a atividade.

Na década de 80 surgem na França os primeiros protocolos de confrontação. O material para a confrontação era coletado a partir de observações da situação de trabalho e entrevistas cujos questionamentos giravam em torno das ações e comunicações, com enfoque nos sentimentos e intenções. Tiger e Laville (1991 apud VIEIRA, 2003, p. 259),

[...] partem do pressuposto de que o trabalho veicula sentidos na situação e propõem uma técnica de observação que deve ser realizada pelos próprios

trabalhadores num ‘cotidiano pedagógico das técnicas de observação’, que seguem a seguinte sequência: confrontação, síntese e explicação.

De acordo com Martins (2007), nos anos 1990s, trabalhando na Clínica da Atividade, Clot, um psicólogo do trabalho, e Faïta, um linguista, desenvolveram instrumentos de coletas de dados que promovessem um diálogo sobre a atividade e possibilitasse avançar na compreensão da complexidade do encontro entre atividade e discurso. A atividade aqui é entendida como o trabalho que se realiza e compreende a tarefa prescrita e a atividade realizada. Faïta retoma o dialogismo constitutivo da linguagem baseado em Bakhtin, e Clot, inspirando-se em Vigotski, destaca a importância da reflexão como mediadora do desenvolvimento global da situação de trabalho. O método de ACs promove o tempo e o espaço necessários para que o movimento dialógico ocorra de maneira que

[...] os implícitos possam ser explicitados, o não dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas *tenham sua incidência atenuada (porque nunca cessa)* e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 100, grifos do autor).

Essa metodologia compreende três partes: autoconfrontação simples (ACS), autoconfrontação cruzada (ACC) e extensão ao coletivo de trabalho (ECT).

Originalmente, as decisões que conduzem a pesquisa nunca são unilaterais. A necessidade de investigação surge do coletivo de trabalho que identifica um problema e requer os serviços de um profissional que realizará a investigação. Esse profissional pode ser um psicólogo do trabalho ou um pesquisador que pode ser um especialista da mesma área. Do grupo são selecionados os dois indivíduos que participarão dos momentos de ACS e ACC. Pesquisador e trabalhadores determinam os momentos que serão filmados de maneira conjunta, a partir de um período de observação do trabalhador em situação de trabalho (MARTINS, 2007). As escolhas devem ser feitas levando-se em consideração as contribuições que podem beneficiar o coletivo de trabalho.

Na ACS, após a filmagem da sequência escolhida, cada trabalhador é confrontado com sua ação no ato de assistir ao filme em momentos diferentes. O trabalhador descreve sua situação de trabalho *para o pesquisador* (CLOT, 2006), que pode ou não fazer parte daquele *métier* profissional. A função do pesquisador é provocar um diálogo interior levantando, muitas vezes, questões que ele próprio não faria, levando-o a surpreender-se e a buscar

explicações para seu modo de agir e das razões que o impediram de agir de forma diferente. A sessão de ACS é filmada e servirá de material para a realização da ACC.

Na ACC, os dois trabalhadores voluntários e o pesquisador assistem aos filmes editados, pelo pesquisador, das sessões de ACS, que são as fontes desencadeadoras de discussão. Nesse momento o “*comentário* (grifo nosso) sobre os dados videogravados do trabalhador na AC acerca de seu próprio trabalho dirige-se a alguém que não ele” (CLOT, 2006, p. 135). Em seguida se retoma a análise com um colega de trabalho e com o mesmo nível de especialização o qual muitas vezes pode desempenhar a mesma tarefa com um estilo diferente. Os trabalhadores participantes tecem comentários sobre sua análise da situação filmada. Essa sessão também é filmada para uso posterior. Nessas primeiras fases o papel do pesquisador ou psicólogo é proporcionar o momento para a sua confrontação com a execução da atividade e com o seu discurso. Quando necessário, o pesquisador pode interferir com questionamentos que levem os participantes a detalharem o que fazem, como fazem e por que o fazem.

A última parte é a **ECT**, do qual partiu a demanda de pesquisa, cujo objetivo é o de tentar construir soluções para os problemas por meio da discussão dos pontos levantados nas fases anteriores. Nesse momento o pesquisador prepara uma montagem dos filmes resultantes das ACs e a apresenta a esse coletivo, que discute e explicita as controvérsias profissionais sobre os estilos e as ações de cada um. A partir dessa fase podem surgir redirecionamentos das ações do coletivo de trabalho em questão, geradores de transformações que podem ser duráveis, justamente por terem surgido do coletivo. Tais resultados podem trazer benefícios às condições de trabalho daquele coletivo.

Cristovão e Borghi (2005) alegam que as ACs têm por objetivo estudar o “*métier*” profissional, o que exige a desestabilização e a identificação dos conflitos que causam controvérsias e dificuldades. A atividade é explicada pelo próprio sujeito, que percebe as possíveis mudanças e decide por elas. Os olhares se voltam para direções outras que não somente à ação do professor em sala de aula. Os conflitos são explicitados e o trabalho real emerge no discurso do professor. É por meio da análise desse discurso, e não da aula propriamente dita ou da ação do professor, que se pretende compreender melhor o trabalho real, o qual transcende os aspectos puramente didáticos.

O método das ACs apresenta uma diferença básica com relação à outras metodologias de coleta de dados. Os pressupostos teóricos que as embasam partem da visão do ensino como um trabalho igual a qualquer outro que deve levar em conta aspectos a serem considerados nas análises, como, por exemplo, a saúde física e mental do profissional resultante das

condições de trabalho às quais o profissional é submetido, além dos aspectos psicológicos que envolvem tal profissão (CLOT, 2006).

Em pesquisas já realizadas no Brasil, como as de Borghi (2006), Martins (2007), Lousada (2004) e Silva (2008), algumas adaptações foram necessárias. Todas elas partem da vontade de um pesquisador investigar uma hipótese, geralmente em seu próprio contexto de trabalho, ou seja, não parte de uma necessidade identificada pelo coletivo de trabalho que deseja, como tal, buscar soluções para um problema levantado. Conseqüentemente, os indivíduos participantes das ACs não foram escolhidos pelo coletivo, mas a partir de uma negociação do pesquisador com os membros daquele coletivo, de forma individualizada, seguindo alguns critérios estabelecidos pelo pesquisador, como aconteceu na pesquisa de Borghi (2006), na qual as participantes eram professoras recém graduadas em seu primeiro ano de atuação.

Mesmo com as alterações feitas nos procedimentos, a questão dos destinatários, levantada por Clot (2006), permanece inalterada. Para ele,

[...] a mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija *ao* psicólogo ou *aos* pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito (CLOT, 2006, p. 135).

Isso porque o pesquisador, na proposta do autor, pode ou não fazer parte daquele *métier* profissional, e a explicitação da atividade se dá de forma mais ou menos minuciosa, dependendo de o conhecimento tácito dos participantes com relação àquele gênero profissional ser de domínio do pesquisador ou não.

Um fator importante com relação às ACs é o papel que o pesquisador e o coletivo de trabalho assumem, pois o coletivo forma um ‘meio associado à pesquisa’ e permanece o interlocutor privilegiado e duradouro da pesquisa. O pesquisador deve suscitar uma discussão gerando “[...] um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e aquilo que eles fazem com aquilo que eles dizem” (CLOT, 2006, p. 136).

Como psicólogo do trabalho, Clot destaca os resultados animadores que as ACs têm proporcionado na análise do trabalho. Nas diversas etapas das pesquisas citadas anteriormente, ao utilizarem essa metodologia, as discussões levaram à verificação de dimensões do trabalho do professor que não são destacadas em pesquisas que utilizam outras

abordagens<sup>23</sup>. A extensão ao coletivo de trabalho levou a mudanças de condições de trabalho, visando a facilitar o trabalho dos professores, a partir das discussões feitas nessa etapa da pesquisa. No caso dos professores, mesmo que a demanda não tenha surgido do coletivo, essa etapa pode proporcionar mudanças que partem dele e tais transformações podem ser, por isso, mais duráveis. Um exemplo disso foi a compra de uma copiadora que resultou da discussão acerca das dificuldades encontradas nas condições de trabalho dos professores, cuja falta inviabilizava muitas iniciativas de incrementar suas aulas (BORGHI, 2006).

Desta forma, ao fazer adaptações necessárias para a investigação do ensino como trabalho e ao utilizar essa metodologia, é importante que o pesquisador esteja capacitado a analisar até que ponto tais adaptações podem influenciar nos resultados das pesquisas, de forma que não se distanciem da proposta de Clot e Faïta (1997 apud CRISTOVÃO; BORGHI, 2005).

Assim, ao adotarmos o ISD como aporte teórico, assumindo o ensino como um trabalho semelhante a outro qualquer, entendemos que é necessário discutirmos a relação desse tipo de trabalho e a história do trabalho humano. Acreditamos que o ISD, devido às suas origens, pode possibilitar uma associação entre os vários aspectos que envolvem o trabalho de ensinar, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais. Dessa maneira, pensamos ser necessário fazermos uma retrospectiva do mundo do trabalho em geral e suas principais mudanças ao longo da história, relacionando-as com um tipo de trabalho específico, o do professor, e não deixando de considerar os reflexos dessas mudanças na educação. Sobre esse assunto discorreremos no próximo tópico.

## 2.2 O MUNDO DO TRABALHO

Conforme mencionamos no item anterior, Bronckart (2006a) afirma ser importante buscarmos contribuições na Sociologia do Trabalho e na História da Educação a fim de termos subsídios para estabelecermos relações com as condições de produção de uma determinada ação linguageira (no caso deste estudo, da produção dos textos das ACs e dos textos escritos do MP).

Como o tema do presente trabalho volta-se para a análise das representações do professor de LI acerca do uso do MP como recurso para sua autonomia ou subsunção

---

<sup>23</sup> Por exemplo, ver texto de Borghi et. al. (2008) para uma comparação entre outras abordagens e autoconfrontações.

acreditamos ser importante tratar das mudanças ocorridas no mundo do trabalho relacionando-as com o trabalho do professor e a busca pela qualificação, a fim de entendermos um pouco como se dá o ensino de LE, mais especificamente de LI, dentro do contexto dessas mudanças. Para isso nos baseamos em autores como Marx (1984, 1985), Rollet (1989), Nóvoa (1991), Hypolito (1997), Kincheloe (1997), Abreu e Landini (2003), entre outros.

### 2.2.1 Mudanças no mundo do trabalho e da educação

Acreditamos que não é possível pensarmos na história humana sem nos depararmos com a questão do trabalho, o qual é constitutivo de sua natureza. Diferenciamos-nos dos outros animais por nossa capacidade de modificarmos elementos da natureza e usá-los em nosso benefício. Abreu-Tardelli (2006) faz um percurso histórico das diferentes concepções de trabalho que estão<sup>24</sup> intimamente relacionadas com a cultura e a sociedade das diversas épocas. Em todos os momentos há o reconhecimento de que o trabalho influencia o desenvolvimento do indivíduo e da espécie. O que muda de uma cultura para outra é o valor atribuído a ele enquanto forma de expressão de posição social.

Antes do século XII o trabalho manual é considerado de menor valor, sendo destinado aos escravos e camponeses, restando, para as classes mais privilegiadas, o trabalho intelectual e o ócio.

Entretanto, segundo Abreu-Tardelli (2006), é com o surgimento do comércio e das cidades, e a conseqüente divisão do trabalho, entre os séculos XII e XIII, que essa visão começa a se transformar e o trabalho passa a ser considerado fundamental para a vida das pessoas de forma mais positiva.

No que se refere à educação que conhecemos hoje, ela não surge antes do século XIV quando, devido às mudanças socioeconômicas e culturais, a Igreja passa a responsabilizar-se pela educação das crianças que antes recebiam o conhecimento da cultura de sua coletividade por meio de uma "transmissão", quase que "acidental", isto é, por meio de uma *impregnação cultural* (NÓVOA, 1991), ou seja, através de trocas e interações cotidianas entre a criança e os adultos sem que os últimos tivessem uma intenção explícita de ensinar.

---

<sup>24</sup> Adotamos o uso do tempo verbal presente simples por entendermos que as várias formas de trabalho que surgiram ao longo da história não deixaram de existir completamente e convivem de modo paralelo às formas de trabalho que surgiram mais recentemente.

Como um marco na história do Estado Moderno e das nações contemporâneas, a partir da Renascença, surge a instituição universitária na Europa e no final do século XV já haviam sido criadas mais de 100 universidades. De acordo com Lemos (2007), de modo geral, nas nações modernas a Universidade é a responsável pela formação do quadro de seus dirigentes, dos responsáveis pela economia, bem como de suas lideranças culturais, profissionais e empresariais.

Na luta pela manutenção de seus interesses tradicionais/aristocráticos, em oposição aos interesses liberais/burgueses da nova configuração social, a Igreja exerce um papel fundamental nessa disputa ideológica, pois entre outras coisas, é detentora do controle da educação (HYPOLITO, 1997).

Grandes mudanças ocorrem paralelamente no âmbito do comércio, pois a partir das modificações ocorridas com a divisão do trabalho, o homem deixa de produzir apenas para satisfazer as suas necessidades (valor de uso) e passa a produzir mercadorias excedentes para satisfazer necessidades de outros que não ele, podendo assim comercializá-las e adquirir mercadorias que não produz (valor de troca).

A mercadoria passa a ser objeto desejado por todos e sua produção determina as relações de trabalho. Aparece a figura do capitalista, que reúne os meios de produção de forma a tirar vantagens do trabalho de outros. Dessa maneira, o artesão já não é mais dono do que produz, mas vende seu trabalho para produzir as mercadorias para o dono do capital de forma que este obtenha lucro. A obtenção do lucro torna-se possível, pois o dono do capital extrai a “mais-valia” (MARX, 1984), ou seja, o trabalho não-pago usado para a produção da mercadoria, já que uma parte do tempo em que trabalha é para repor o salário pago a ele, e a outra é para produzir mais-valia para o capitalista.

Nesse modo de produção, o trabalho é remunerado por peças produzidas e caracteriza uma “subsunção formal” do trabalho ao capital, nos termos de Marx (1985), segundo a qual o produtor/trabalhador é empregado de si mesmo, já que é ele quem define o tempo que vai dedicar para produzir as mercadorias. Ele ainda é dono de seu tempo e do saber-fazer de seu ofício, porquanto é ele quem comanda a ferramenta que muitas vezes foi produzida por ele. Outro artesão pode não conseguir o mesmo resultado com aquela ferramenta. Assim, podemos dizer que o “trabalho vivo” (do artesão e seu saber-fazer) prevalece sobre o “trabalho morto” (conhecimento cristalizado na confecção da ferramenta), visto que sem o manuseio do artesão, que é o especialista, não há produção. Dessa forma ocorre a produção de mais valia absoluta, uma vez que os custos de produção se limitam ao pagamento da peça, proporcionando assim um lucro maior para o capitalista.



O passo seguinte é a transformação do modo de produção em cooperação, cujo objetivo é reunir os artesãos em um mesmo lugar para que o dono do capital possa controlar o trabalho, melhorando assim a qualidade dos produtos e diminuindo o tempo despendido na sua produção. Em seguida surge a manufatura na qual o artesão não faz mais um objeto completo, mas apenas partes dele. Esses são os rudimentos da produção em série na qual ocorre a fragmentação do trabalho. O trabalhador não mais se reconhece no produto de seu trabalho, sendo responsável por apenas uma parte de algo.

Nessa altura, o trabalhador já foi expropriado da terra, o que o obriga a mudar para as cidades, e do seu meio de produção, em razão de não ser mais dono nem da ferramenta que opera nem do produto de seu trabalho, a mercadoria (MARX, 1984). Grandes contingentes são formados nas cidades para alimentar as fábricas que necessitam de operários.

Com a Revolução Industrial no século XVIII, e o conseqüente aparecimento da maquinaria, ocorre uma mudança crucial no modo de produção que determina as relações entre a força de trabalho e o dono do capital. Nesse momento, a maquinaria começa a ditar o ritmo da produção e não é mais o artesão quem comanda a ferramenta, tornando-se então desnecessário, pois o seu saber-fazer foi expropriado e incorporado à máquina; conseqüentemente, qualquer operador que saiba apertar botões ou movimentar alavancas pode operá-la. A temporalidade dos processos de trabalho passa a ser determinada pela máquina. Quando isso ocorre, não é mais o trabalhador quem controla o ritmo da produção, e a única coisa que ele pode vender é o seu tempo. A partir daí ocorre então, a “subsunção real” do trabalho ao capital, em que o “trabalho morto” prevalece sobre o “trabalho vivo”. O dono do capital é quem detém o saber-fazer que se encontra cristalizado na máquina, e o trabalho vivo do operador fica subsumido ao trabalho morto representado por ela, que é quem dita “o que” e “como” produzir. Na subsunção real ocorre a produção de mais valia relativa, uma vez que o dono do capital deve pagar também por todos os outros custos de produção, inclusive os impostos pelas leis trabalhistas que foram sendo conquistados ao longo do tempo.

Para garantir a manutenção desse sistema é preciso que algumas condições sejam mantidas. Uma delas é a garantia da reprodução da força de trabalho que é um fator decisivo para Marx, ao que ele denomina de “proletarização do trabalhador”, pois, para o autor,

[...] com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral. (MARX, 1983, p. 148)

A busca cada vez maior de produção de mais-valia por parte do capitalista leva-o a exigir longas jornadas de trabalho em detrimento da saúde física e mental dos trabalhadores. Um outro fator, e talvez um dos maiores agravantes para a saúde mental do trabalhador, é a “alienação do trabalho” a que este é submetido.

Para Marx, a alienação do trabalho é um fenômeno de caráter estritamente histórico, ligado a um modo determinado dos homens se relacionarem entre si. O fundamento desse fenômeno encontra-se na radical separação dos produtores diretos em relação às condições objetivas de produção. A partir desse momento, os produtores se encontram numa situação de subordinação em relação àqueles que detêm o controle de tais condições.

Nesse sistema, o trabalhador não mais se reconhece nas obras que ele próprio produz. Ele produz um mundo material que lhe é estranho e antagônico. Sua atividade criativa, ao invés de enriquecer a sua existência, só faz reforçar e ampliar o poder material que o domina. Essa alienação revela-se de forma muito clara no agudo contraste entre o mundo de riqueza criada pelos trabalhadores e a pobreza da vida que levam. Nos *Manuscritos de 1844*, Marx descreve a situação do trabalhador sob o sistema do capital – uma situação bastante presente nos dias atuais, sobretudo no chamado Terceiro Mundo.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotia, cretinismo para o trabalhador (MARX, 1983, p. 152).

Juntamente com a alienação do trabalho, o trabalhador perde também sua autonomia que significa o poder que o indivíduo tem de tomar suas próprias decisões com base em sua razão individual, suas concepções e crenças.

Traçando-se um paralelo com a história do trabalho do professor, de acordo com Nóvoa (1991), nesse cenário em mudança, vê-se que a profissão docente se legitimou com a intervenção do Estado que toma para si a responsabilidade sobre a educação como forma de controle do professorado e do conteúdo a ser ensinado. Até então o professor era subordinado à Igreja, não como um profissional, mas como um vocacionado. Sob tal perspectiva, o educador tinha como obrigação dedicar-se em tempo integral à comunidade, à Igreja e ao ensino – como uma vocação. Mesmo estando a educação sob a tutela do Estado, esse aspecto do trabalho do professor, vocacionado não deixou de existir permanecendo até os dias atuais.

As escolas começam a surgir de maneira mais semelhante às que conhecemos hoje, e as aulas que antes eram ministradas em diversos lugares, até mesmo na casa do próprio professor, passam a ser ministradas na escola, de forma análoga à cooperação fabril, facilitando o controle almejado sobre a educação e os professores (HYPOLITO, 1997).

Ao mesmo tempo e como resultado dessa visão passa a ocorrer a “feminização” do trabalho docente, pois a mulher sempre foi vista como dócil e capaz de assumir plenamente essa característica de vocacionada, de exercer um trabalho doação. Assim, ocorre a desvalorização da profissão, porquanto o trabalho da mulher é visto como de menor qualidade intelectual. Consequentemente, uma forma de controlar a “qualidade” do que é ensinado pelas professoras é cercear sua autonomia, principalmente em relação ao conteúdo a ser ensinado (HYPOLITO, 1997).

Então, o homem deixa gradativamente de ensinar, principalmente na educação primária, cedendo a função quase exclusivamente às professoras. Como a mulher não era considerada a provedora do lar, sua remuneração sempre foi baixa, apesar de terem ocorrido modificações em seu *status* familiar.

Na Europa, o processo de feminização maciça ocorre já no século XIX, entretanto no Brasil, ele não começa antes do início do século XX, após as mudanças de Brasil império para o Estado Republicano, que trouxe em seu bojo todas as mudanças pelas quais outros países da Europa estavam passando.

De acordo com Abreu-Tardelli (2006), a visão marxista do trabalho baseia-se em três elementos que diferenciam o homem dos outros seres. São eles: a atividade pessoal do homem (seja de planejamento seja de execução de uma determinada atividade), “o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 30). Essa configuração estende-se também ao trabalho do professor (CLOT, 2006).

Para o professor, a alienação acontece, pois, cada vez mais, ele não consegue ver o produto de seu trabalho, visto que o que ensina se encontra cada vez mais fragmentado, não permitindo a visão do todo.

Para Scharle e Szabó (2000 apud NICOLAIDES; FERNANDES, 2003, p. 42), a autonomia é “a liberdade e a habilidade de se gerenciar as próprias questões”. Sendo assim, podemos considerar a autonomia como um dos fatores fundamentais para a realização pessoal do trabalhador em sua atividade, a qual lhe permite criar e realizar-se em sua criação. No caso do trabalho do professor, a autonomia tende a diminuir a partir do controle do Estado sobre a função docente, especialmente por meio da forma de contratação dos professores, pois estes

deveriam conformar-se a um modelo e também aderir à “doutrina” implantada pelo Estado (NÓVOA, 1995).

Como resultado desses fatos, as lutas de classe, que sempre estiveram presentes, tornam-se mais acirradas e resultam em leis que passam a garantir alguns direitos aos trabalhadores, como a limitação da jornada de trabalho e a constituição dos sindicatos. Os professores, à medida que se profissionalizam, também se organizam em associações que servem, principalmente para fortalecer as lutas por melhores salários, melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, valorização dessa classe trabalhadora (HYPOLITO, 1999).

Com o passar do tempo o capitalismo, por sua vez, se fortalece buscando sempre novas formas de se adaptar, de maneira que fique cada vez menos à mercê das lutas de classe, pois uma classe trabalhadora fortalecida consegue parar a produção e, por conseguinte, gerar grandes prejuízos para o capitalista.

Como resultado disso, no final do século XIX ocorre a Revolução Técnico-científica na qual se dá um amplo processo de convergência entre ciência, tecnologia, trabalho e gerência. A ciência passa a ser a mais importante propriedade social transformada em auxiliar do capital e adquire um caráter consciente e proposital. Nesse contexto, Taylor cria a Organização Científica do Trabalho (OCT) como um plano para a expropriação total do saber operário (CORIAT, 1985). A partir de então, as decisões de *como*, *quando*, e *em quanto tempo* o trabalho deve ser realizado passam a ser responsabilidade da gerência. A partir desses princípios, nos Estados Unidos, Henry Ford revoluciona a produção de automóveis e surge o Fordismo, modelo no qual ocorre a separação entre projeto e execução, iniciativa e atendimento a comando, liberdade e obediência, invenção e reprodução. Ocorre também a homogeneização da força de trabalho, produção e consumo em massa, rotina de trabalho, controle de tempo, adaptação do homem ao ritmo da máquina. Esse modelo define os rumos do capitalismo durante boa parte do século XX. Muito importante para a manutenção desse modelo é o operário branco e forte que sustenta a produção de mercadorias e o Estado como mantenedor do “bem-estar social”. Nesse período os sindicatos representam uma grande força na defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a educação, de modo geral, passa a seguir a lógica taylorista na qual, de acordo com Kincheloe (1997),

[...] a necessidade de que o trabalhador refletisse sobre o seu trabalho deveria ser eliminada no sistema Taylor. A desqualificação do ensino foi, portanto, racionalizada: a concepção do ato pedagógico foi separada da sua execução. [...] Um breve exame dos manuais dos professores que acompanham a

leitura dos livros-textos documenta a progressiva desqualificação dos professores. [...] o gerenciamento científico do ensino com a desqualificação que o acompanhava iniciou um círculo vicioso que feriu a profissão. Com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de autodireção (KINCHELOE, 1991, p. 18).

Acreditamos que muito da apatia dos professores na atualidade, sua consequente desvalorização e a resultante apatia dos alunos, têm suas raízes nessa separação, o que coloca os professores numa situação de inferioridade intelectual em relação aos que concebem o ato pedagógico. Relacionando a idéia de proletarização, feminização e a falta de autonomia, Hypólito afirma:

[...] o trabalho docente tem sido submetido a formas de controle e de proletarização que reduzem sua autonomia pedagógica. Simultaneamente, o trabalho de ensinar tem passado por profundas transformações – tais como o processo de feminização, fortemente entrelaçado com os processos de profissionalização, desprofissionalização e proletarização (HYPOLITO, 1997, 1999 apud SILVA, 2008, p. 34).

Em meio a toda essa situação, tem início no Brasil, a partir do começo da década de 1930, a criação das primeiras universidades como resultado do crescimento das cidades, com o objetivo de produção científico-cultural e para a formação de professores dos vários níveis de ensino (MENEZES, 2000 apud LEMOS, 2007). Entretanto, é nos anos 1970s que ocorre uma ampliação do número de universidades públicas federais e estaduais, na maioria das vezes pela reunião de escolas superiores preexistentes. Um fato curioso é que esse período, no Brasil, é dominado pelo Regime Militar o qual deixou marcas na constituição dessas instituições (LEMOS, 2007). A universidade nasce da necessidade de construção de um conhecimento independente da religião e do Estado, embora sua história esteja permeada de tentativas de controle e manipulação, de modo especial no Brasil, e se vê envolvida pela luta de poderes, principalmente por ser dependente financeiramente do Estado.

Enquanto na Europa ocorre uma crescente desvalorização da profissão docente, a partir dos fatores mencionados anteriormente, no Brasil, a figura da escola pública e do professor continua sendo muito valorizada até a década de 1970. Segundo Lemos (2007), a ditadura militar é responsável pela destruição do ensino público nos níveis médio e fundamental, até então bem superior ao do setor privado. Isso pode ser comprovado com os relatos de nossos pais, tios e irmãos mais velhos, que cursaram a escola pública daquela época e a consideravam de ótima qualidade.

As universidades sofrem, nesse período, um longo processo de esvaziamento material e cultural por serem consideradas foco de movimentos de protesto e resistência ao regime ditador militar vigente. Isso se torna possível por meio da cassação de professores, da alteração das grades curriculares, como a eliminação de disciplinas que tem por objetivo a construção de uma consciência crítica. Esse período, de acordo com a autora, é também caracterizado por uma acentuada dependência cultural, de que resulta a subordinação da educação brasileira aos interesses e diretrizes estabelecidas por países centrais do sistema capitalista e por corporações financeiras transnacionais (LEMOS, 2007).

Nessa mesma década, o sistema político-econômico vigente entra em uma grave crise que teve como consequência as baixas taxas de crescimento econômico e as altas taxas de inflação. O responsável por esse quadro seria o alto poder de reivindicação do movimento operário que exigia aumentos salariais e aumentos dos encargos sociais do Estado, o que levou à queda dos lucros das empresas e à inflação (LOUREIRO, 2003). Essas idéias foram e são difundidas pelos defensores do “neoliberalismo”, um novo modelo político-ideológico de acumulação capitalista que passa a vigorar a partir de então, com o objetivo de solucionar a crise. Este modelo é também conhecido como *acumulação flexível do capital, globalização e mundialização* (LOUREIRO, 2003), o qual se baseia principalmente em dois grandes aspectos: na internacionalização da economia, com a necessária diluição das fronteiras nacionais dos países do capitalismo periférico, e no aprofundamento das estratégias de redução dos custos de produção.

Esses aspectos resultaram principalmente na abertura dos mercados financeiro e consumidor dos países, chamados periféricos ou em desenvolvimento, para o capital internacional oriundo dos países ricos, segundo as regras ditadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Além disso, a decisão de reduzir os custos de produção teve efeitos que são sentidos até hoje como, por exemplo:

- a) aumento da desigualdade social e da violência (urbana e rural);
- b) favorecimento do capital financeiro especulativo;
- c) exclusão social sob diferentes formas: desemprego, sem-teto, [...] sem-terra, fracasso escolar (muitas vezes dissimulado pela expansão formal do acesso, porém sem garantia de permanência, com qualidade, do aluno, sequer no âmbito do ensino fundamental);
- d) recessão e desemprego;
- e) fortes ataques a movimento sindical (SILVA, 2003, p. 116).

Na esfera educacional, ao contrário do que prega o Neoliberalismo sobre a desregulamentação dos setores para deixar o mercado livre de restrições, o controle passa a ser mais rígido e regulamentado, principalmente através do Banco Mundial que cria instrumentos de avaliação e controle da educação. A educação deve ser oferecida “para todos” e amplia-se assim a oferta de vagas nas escolas. Esse fato tem sérias repercussões na qualidade do ensino e, principalmente, nas condições de trabalho dos professores, pois as exigências aumentam sem, contudo, criarem-se as condições para o seu atendimento, e as soluções encontradas passam a ser muito mais estatísticas do que de aprendizado real.

Nas universidades, esse controle é sentido por meio de órgãos como a CAPES e o CNPQ os quais exigem uma produtividade crescente dos docentes, a qual resulta na intensificação do trabalho também nesse setor. Além disso, a universidade também passa a ter seus resultados avaliados pelos órgãos internos sob influência externa (LEMOS, 2007).

Como uma das estratégias para alcançar os objetivos anteriormente citados, na esfera econômica, passa-se a adotar o modelo japonês de produção que veio substituir o Fordismo com várias vantagens. Esse novo modo de produção está baseado nos princípios da flexibilização da produção, da automação industrial, da qualidade total, da diversificação da produção e da satisfação ao cliente e denomina-se “Toyotismo”. Como consequência desses princípios, na década de 1980 tem início, também, um processo intenso de informatização da produção (WOLFF, 2000) a qual, nos dias de hoje, encontra-se plenamente disseminada em todos os setores da economia, ou seja, na indústria, no comércio e nos serviços.

No Toyotismo, existe uma “falsa” impressão de que o trabalho tornou-se mais humanizado, pois o trabalhador que se exige é um trabalhador polivalente, participativo e apto a resolver problemas que não podem ser totalmente previstos antecipadamente. O mercado de trabalho passa, assim, a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados que possuam capacidade de abstração, criatividade para ação preventiva e resolução dos problemas que surgem na execução do trabalho. Segundo Roullet (1989), “descobrimos a qualificação do trabalho através da impossibilidade de preencher uma função determinada com um assalariado qualquer” (ROLLET, 1989, p. 83). O trabalhador passa a ser um colaborador, e depende também dele o sucesso ou o fracasso da empresa e a consequente manutenção de seu posto de trabalho.

Essa mesma idéia vem sendo empregada no setor educacional por meio da idéia do “profissionalismo” que exige do professor uma maior versatilidade e adaptação às inovações impostas no exercício de seu trabalho. O professor parece, de acordo com Hargreaves (1994), cada vez mais desejoso de colaborar com sua própria exploração à medida que mais e mais

esforço é exigido dele. Isto acontece principalmente em decorrência do discurso que é internalizado pelo professor de que ele tem de se “qualificar” e não parar jamais, pois está sempre aquém das exigências impostas por outros e por si mesmo. Outro discurso muito comum é o de que a solução de diversos problemas atuais só podem ser solucionados através da educação e, assim, do trabalho do professor, o que tem gerado, muitas vezes, um sentimento de frustração.

Essas características, de acordo com Wolff (2000, p. 8),

[...] transformaram-se em uma matéria-prima tão ou mais importante do que aquelas desenvolvidas a partir de recursos naturais e energia física humana (cf. HARVEY, *op. cit.*; CHESNAI, *op. cit.*; WOODAL, 1996). Disso decorre a sobressalência de uma nova base produtiva capitalista: a *exploração de idéias* (WOLFF, 2000, p. 8).

Uma pergunta se coloca então, nesse novo cenário: Como garantir essa qualificação? Quem deve ser responsável por ela, visto que tem como objetivo principal garantir a manutenção do sistema capitalista vigente, ou seja, a geração da mais-valia, e assim o lucro para o dono do capital?

### **2.2.2 A educação e a busca pela qualificação**

Para Rollet (1989), essa qualificação ou saber profissional não é mais passado de pai para filho dentro do próprio exercício do trabalho. Ela passa a ser recebida desde o início da vida e *deve ser financiada* principalmente pelos pais, pois estes almejam sempre uma possibilidade de remuneração maior para os seus, a partir da qualificação que será exigida pela empresa. Essa formação deve durar todo o tempo de vida de trabalho e se desenvolve por meio da ligação de gerações assalariadas inteiras, uma vez que o salário de uma geração garante a formação da outra.

Desde cedo, os filhos vão para a escola de idiomas, de computação, de teatro, de esportes diversos, para que possam desenvolver, ao máximo, sua capacidade e assim tornar-se um trabalhador (mercadoria) atrativo para o mercado.

Para isso, o trabalhador que não quiser permanecer à margem do mercado de trabalho formal deve buscar meios para tornar-se um profissional atrativo e, nos termos de Rollet, ter a “capacidade de empregar-se a si mesmo” (ROLLET, 1989, p. 84), por meio de sua



experiência e seu saber. No novo sistema, a busca por qualificação deve ser constante, visto que as mudanças na tecnologia são ininterruptas e cada vez mais rápidas, obrigando os trabalhadores a não parar jamais, sob pena de, também eles, tornarem-se obsoletos com seu conhecimento ultrapassado.

Com base em todas essas reflexões, dentro desse cenário, não é difícil percebermos que a educação passa a ter uma função muito mais ligada ao processo produtivo. Se antes ela estava mais voltada à formação das classes mais elevadas da sociedade, agora ela passa a garantir a manutenção do sistema capitalista, uma vez que deve formar o trabalhador qualificado, nas diversas modalidades de educação (educação básica, profissionalizante, superior ou continuada) necessárias para a execução de tarefas complexas e que exigem habilidades especiais, sem contudo deixar de produzir o trabalhador que exerce funções que não requeiram uma qualificação mais aprimorada, como é o caso do lixeiro, do pedreiro, etc. A escola hoje “é para todos” como apregoam os anúncios do governo, todavia o direito a essa qualificação não o é.

Além disso,

[...] quanto mais a sociedade se complexifica, mais importante é o papel da educação. Ao mesmo tempo, quanto mais o trabalho se subsume realmente à lógica do capital, mais ele se parceliza, e maior a distância entre planejamento e execução. A escola tende a incorporar esses pressupostos administrativos e organizativos, não tanto pelo conteúdo do que ensina, mas muito mais pelos valores que transmite. Desse modo, [...] o professor se vê submetido aos organismos que planejam a educação [...] e como trabalhador, se submete ao poder exercido de cima para baixo. Este quadro coloca o professor na posição de trabalhador que tem cerceada sua liberdade de trabalho, como ser autônomo e criativo (ABREU; LANDINI, 2003, p. 37).

A nosso ver, todo esse histórico certamente deve ser considerado ao analisarmos qualquer aspecto relacionado com o trabalho do professor, pois a situação atual é definida por todas essas raízes.

Segundo Wolff (2000), no capitalismo, o sistema educacional deve servir, prioritariamente, para formar esse trabalhador cujo perfil atenda as necessidades das inovações tecnológicas do processo produtivo vigente. Deve formar um trabalhador que potencialize o uso das novas tecnologias empreendidas no processo produtivo. Por conseguinte, a escola parece ser esse local e, assim, as novas demandas por qualificação vão determinando uma mudança no processo educativo de modo a melhor atender às mudanças no processo produtivo.

Como consequência disso, presenciamos, a partir da última década, a mercadorização da educação nos seus mais diversos níveis, da educação infantil ao ensino superior, além dos chamados cursos livres. A iniciativa privada tomou conta desse setor por ele ter-se tornado muito lucrativo, e novas formas de produção em série apareceram também na educação, como a modalidade de ensino à distância (EAD) assegurada pelos avanços dos meios de comunicação. Silver arrisca-se em dizer que *a indústria da educação* se tornou a principal indústria de produção de bens de capital do final do século XX e início do século XXI” (SILVER, 2005, p. 116).

De acordo com essa autora, vários analistas concordam em afirmar que o trabalho intelectual, ou seja, do professor, é o instrumento de acumulação do presente e do futuro do capitalismo. Além disso, o conhecimento em si precisa ser produzido. Assim, ela acredita que a produção desse conhecimento demanda novos tipos de produção e de trabalho. Sua produção em massa desponta como umas das principais indústrias de bens de capital que, no caso, passa a ser o conhecimento intelectual dos trabalhadores. Não ocorre somente a produção de conhecimento em si, mas principalmente “a produção de trabalhadores com a qualificação necessária para essa nova forma de acumulação de capital que depende muito do conhecimento” (SILVER, 2005, p. 116). Segundo ela, os trabalhadores da educação (os professores) são essenciais para o processo de acumulação do capital no século XXI. Dessa forma, se analisarmos o papel dos professores dentro do sistema capitalista vigente e adotarmos a lógica de Marx, os professores devem ser considerados proletários, uma vez que garantem a reprodução da força de trabalho que serve a esse mesmo sistema, e, quanto mais central for seu papel na criação do valor (força de trabalho treinada), mais o ensino será “analisado e reestruturado de modo que aumente sua eficiência (produtividade)” (LAWN; OZGA, 1988 apud SILVER, 2005, p. 117).

Essa passa a ser uma forma ainda mais perversa de proletarização, já que, na maioria das vezes, é o próprio assalariado quem deve garantir essa formação, financiando também a manutenção do sistema que se apropriou da educação enquanto mercadoria. Além do mais, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, todas as qualificações que alguém possa acumular não garantem um futuro seguro e tranquilo devido à busca constante das empresas por enxugarem sua folha de pagamento com o objetivo de manterem-se competitivas e lucrativas substituindo, quando necessário, aqueles que não servem mais.

Por outro lado, mais uma vez a lógica do sistema capitalista de buscar simplificar, ao máximo as tarefas para que se diminua ao mínimo a necessidade de trabalhadores altamente qualificados e, portanto, mais bem remunerados, permanece de forma paralela. Assim, os

programas de computador cumprem uma valiosa função quando o trabalhador deve apenas inserir dados no sistema e o computador executa as tarefas mais complexas, como é o caso dos trabalhadores de escritório e dos operadores de *telemarketing*. A velha forma de subsunção real proposta por Marx continua em vigor, visto que no momento em que o sistema informatizado é quem dita o ritmo do trabalho, o trabalho morto prevalece sobre o trabalho vivo.

No caso do ensino à distância, o professor especialista é requisitado no momento em que prepara o material para ser utilizado nas aulas, mas tão logo os procedimentos de operação e condução das aulas estejam prontos, ele poderá ser substituído por um professor sem o mesmo nível de especialização que seguirá os procedimentos estabelecidos no manual de instruções<sup>25</sup> (o trabalho morto realizado pelo professor especialista passa a vigorar sobre o trabalho vivo do professor-operador).

Se considerarmos os operadores de *telemarketing*, além da habilidade de ler *scripts* e operar o computador, eles devem saber idiomas, de preferência a LI, para que empresas transnacionais possam instalar em seu país os chamados *call centers* empregando, assim, um número elevado de trabalhadores. Países onde a remuneração da força de trabalho é baixa são o alvo dessas empresas. Entretanto, para que sejam escolhidos, devem possuir um contingente de trabalhadores com as qualificações mínimas necessárias. Países onde se fala a LI, como é o caso da Índia, parecem ser prioridade nesse setor. De acordo com Gimenez<sup>26</sup>, outros países, como o Chile, tentam, por meio de políticas educacionais, chegar ao ponto de serem atraentes e poderem receber essas empresas, implantando o ensino de LI de forma a se tornar um país bilíngue dentro de um curto espaço de tempo.

### 2.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A LÍNGUA INGLESA

As mudanças que ocorreram no mundo a partir da Segunda Guerra Mundial, no aspecto econômico, político, social ou cultural, afetaram todas as áreas da vida humana. No que interessa a esta pesquisa, uma área que sofreu profundas transformações foi a da comunicação, graças às inovações tecnológicas que a tornaram mais acessível e rápida a partir

---

<sup>25</sup> Para conhecer melhor a problemática do EAD, ver os trabalhos de Abreu-Tardelli (2006) e Almeida (2008).

<sup>26</sup> Comunicação pessoal, 2007.

do surgimento da TV na década de 1950 (PAIVA, 2001). A partir da década de 1980, com a disponibilização dos computadores domésticos para os cidadãos comuns, e principalmente na década de 1990 com o aparecimento da internet, tudo se tornou muito próximo. Comunicar-se com pessoas em qualquer parte do mundo, para fins comerciais, acadêmicos ou pessoais, está ao alcance de todos que dominem as novas tecnologias (internet, telefone celular, *Voipe*, *Skype*, entre outras) e tenham acesso a elas.

A busca pelo domínio da LI não está relacionada somente aos operadores de *telemarketing*, mas a todas as atividades que exijam uma comunicação direta com o mercado externo por razões comerciais ou acadêmicas. Dessa forma, o mercado de ensino da LI sofre grande influência de países como o Reino Unido e os Estados Unidos que exportam o ensino dessa língua para todo o mundo, seja por meio de profissionais e cursos propriamente ditos, seja por meio de materiais didáticos. Entre eles, o de maior destaque é a coleção de livros didáticos. Se esse material for seguido pelo professor (trabalho vivo) de forma não questionada, mesmo que esse ainda seja detentor do saber-fazer, ou seja, um especialista, o trabalho dos *experts* internacionais (trabalho morto) despendido na sua elaboração prevalecerá, ocorrendo assim a subsunção formal ao capital, uma vez que possibilita ao dono do capital empregar professores menos capacitados e experientes, pagando salários menores e recebendo assim o que almeja, ou seja, o lucro.

Nas escolas particulares de idiomas, nos chamados cursos livres, é possível encontrarmos professores sem nenhuma formação institucional e que detêm apenas o conhecimento linguístico (PAIVA, 1997), trabalhando apoiados em um material cujo manual do professor serve como guia para suas ações e, muito provavelmente, será ele quem ajudará na formação desse professor (MARCUSCHI, 2005). Prova de que isso ocorre até mesmo na rede pública de ensino é o que encontramos no Paraná, em uma chamada para a contratação de professores em regime de trabalho temporário (PSS) de janeiro de 2009. Na oportunidade, foi possível verificarmos no edital que uma pessoa sem a formação específica para professor de línguas estrangeiras (curso de Letras), mas que tenha um curso superior qualquer e possua um certificado de proficiência na língua-alvo, expedido por instituições de ensino estrangeiras, terá a possibilidade de trabalhar na rede estadual de ensino<sup>27</sup>.

Se considerarmos que alguém, que não foi preparado para uma função, tem a sua disposição um material cujo objetivo é orientar passo a passo a execução de seu trabalho, parece-nos óbvio que se utilizará desse meio para minimizar suas possíveis falhas. Do mesmo

---

<sup>27</sup> De acordo com o edital 08/2009 expedido pela SEED – PR.

modo, o profissional, ao receber uma formação específica, e considerando-a deficitária, poderá sentir-se inseguro e recorrer aos meios disponíveis para que estes lhe deem mais segurança na realização de seu trabalho.

Em meio a todas essas questões que foram levantadas, acreditamos que investigar se, na educação, o professor é um trabalhador autônomo, ou se ocorre a subsunção formal<sup>28</sup> do seu trabalho ao capital por meio do uso de "ferramentas" pré-produzidas para sua execução, é relevante, pois se o professor é esse ser "proletário", como defendido anteriormente, que deve garantir a reprodução da força de trabalho, a conscientização de seu papel no processo pode conduzir a mudanças de postura.

Acreditamos, assim, que estudar o trabalho do professor, qualquer que seja sua modalidade de ensino, de forma desvinculada do estudo desse contexto, pode nos conduzir a uma conclusão ingênua e parcial da realidade que envolve esse trabalhador.

Por serem as participantes desta pesquisa, professoras de LI de um instituto de idiomas, consideramos ser relevante discutirmos alguns aspectos que envolvem a LI e seu ensino.

Neste tópico, discutimos, em primeiro lugar, a expansão da LI no mundo, o que consideramos ter relação com a hegemonia linguística desse idioma. Com isso em mente e pensando sobre o trabalho do professor de LI, é fundamental abordarmos as perspectivas educacionais para o seu ensino e as políticas editoriais que, de algum modo, regem o mercado do ensino de LI no mundo. E, finalmente, relacionadas a esse último assunto, levantamos considerações sobre um dos elementos constitutivos do trabalho do professor: o material didático.

### **2.3.1 A expansão da LI no mundo e a hegemonia linguística**

Apesar do ensino de várias LEs ter aumentado a partir das mudanças no cenário mundial, hoje a LI é a mais falada no mundo, entre nativos e não nativos, o que lhe confere um *status* singular entre as línguas existentes, o de 'língua internacional' ou 'língua franca'<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Acreditamos que, na maioria das modalidades de educação, o que pode ocorrer é a subsunção formal do trabalho do professor.

<sup>29</sup> De acordo com Smith (1976 apud McKAY, 2002), que foi um dos primeiros a definir a expressão, uma 'língua internacional' é aquela que é usada por pessoas de diferentes nações para se comunicarem, não necessariamente com falantes nativos.

Segundo Crystal (2005), a estimativa do número de falantes da LI pode chegar a um bilhão e quatrocentos milhões de pessoas, contando os falantes nativos (em torno de 400 milhões), os que a usam como segunda língua (cerca de 400 milhões) e os que a estudam como LE (aproximadamente 600 milhões). Para Graddol (1997), dentro de 10 ou 15 anos serão mais de dois bilhões de pessoas que falam ou estão aprendendo a LI.

Além disso, Rajagopalan (2005) afirma que a grande maioria das transações comerciais entre os diferentes países ocorre por meio da LI, e a valorização de um ensino de qualidade de LI é essencial para a saúde de qualquer país. Declara ainda que estatísticas recentes demonstram que a LI é o idioma utilizado na veiculação de oitenta por cento do conhecimento produzido por meio de pesquisas científicas no mundo.

Canagarajah (2005) destaca que a LI hoje é mais utilizada em contextos multilíngues, onde a interação acontece principalmente entre falantes não nativos. Isso representa, de acordo com o autor, que a LI já não mais pertence a um povo específico (por exemplo, Estados Unidos e Grã-Bretanha), mas sim que ela é propriedade de todos os que a utilizam.

O ensino de LI no Brasil<sup>30</sup>, já nos anos 1950s, seguindo a tendência mundial, tem um impulso a partir do surgimento das primeiras escolas não-vinculadas a governos estrangeiros (Cultura Inglesa e União Brasil e Estados Unidos, já existentes no Brasil). Sua finalidade era o ensino de LI para brasileiros e a disseminação da cultura desses países (FOGAÇA, 2005). De acordo com Paiva (2001), no Brasil, aprender um idioma em cursos particulares passou a ser uma prática comum entre as classes média e alta. A autora cita exemplos do uso intenso do idioma no dia-a-dia de uma parte dos brasileiros, principalmente no uso da internet, o que parece tornar o seu domínio uma questão de necessidade. Entretanto, ela ressalta que “aprender inglês é visto como um meio de ascender na pirâmide social, visto que a língua foi e ainda é vista como símbolo de status, poder, prestígio, cultura e desenvolvimento tecnológico” (PAIVA, 2001, p. 439).

A partir da década de 1980, houve uma verdadeira explosão no número de escolas de idiomas e, apesar de ser ofertado o ensino de LI na escola regular, pública e particular, aprender inglês tornou-se sinônimo de estudar em um instituto de idiomas por meio de cursos chamados “cursos livres” (FOGAÇA, 2005). A busca pelo domínio da LI passou a ser norteado principalmente por objetivos profissionais e acadêmicos, o que coincidiu com as grandes mudanças no mercado de trabalho, como mencionado anteriormente, que passou a

---

<sup>30</sup> No caso do Brasil a LI tem *status* de língua estrangeira.

exigir um profissional com qualificações diferenciadas, entre elas o domínio de um ou mais idiomas, preferencialmente o inglês.

De acordo com nossa própria experiência, de mais de vinte anos de atuação em um instituto de idiomas, sem dúvida a maior demanda foi sempre pelo ensino de LI chegando a 70% do total dos alunos matriculados em nossa escola.

Assim, ao tentarmos entender o motivo de tal demanda, podemos esclarecer vários pontos relacionados ao ensino dessa língua, como, por exemplo, a postura dos professores de inglês, os valores transmitidos por meio desse ensino, as representações que os alunos têm dessa aprendizagem, entre outras pontos.

Essa disseminação do inglês preocupa alguns autores, como Phillipson (1992), Pennycook (1994), Canagarajah (1999; 2005) Holborow (1999), Rajagopalan (2005), Moita-Lopes (2005) e Gimenez (2006) que consideram que tal fato não pode ser aceito como neutro. Para eles, a língua está estreitamente ligada ao poder, à política, e a privilégios. Na maioria dos países, o domínio desse idioma representa a possibilidade de ascensão pessoal e profissional e, por outro lado, representa uma forma de criar a exclusão social e econômica daqueles que não têm acesso a ela. Relatam que essa é a realidade da maioria das ex-colônias de países anglófonos onde a educação se dá na língua do ex-colonizador, principalmente na educação superior, tornando-se o conhecimento da língua fator decisivo para o acesso a essa educação.

Graddol (1999) salienta que a LI se expandiu do “inner circle”<sup>31</sup> para o “outer circle” em grande parte por conta do processo de colonização. Conforme Leith (1996 apud GRADDOL, 1997), em países como a Nigéria e a Índia, a LI se tornou a segunda língua da elite, enquanto que em lugares como a Jamaica e Barbados, o tráfico de escravos deu origem a diversos dialetos oriundos do inglês. Para Graddol, muitos países do “expanding circle” estão numa fase de transição no uso da LI, cujo *status* de língua estrangeira está passando para o de segunda língua. Como exemplos, o autor cita a Dinamarca, o Panamá e a Suécia.

Phillipson (1992) identifica a influência da LI como “imperialismo linguístico”, que representa uma nova forma de domínio exercido pelos países do centro sobre os países da periferia (“inner circle” e “expanding circle”) e de que isso resultaria necessariamente na

---

<sup>31</sup> Para compreender melhor quais os papéis que a língua inglesa assume no momento nas diferentes regiões do mundo, adotamos a divisão dos países, proposta por Kachru (1989 apud McKAY, 2002), em três círculos concêntricos: 1) o “inner circle” (círculo central), que comporta os países onde a língua inglesa tem o caráter de língua materna (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá); 2) o “outer circle” (círculo periférico), do qual fazem parte os países que adotam a língua inglesa como segunda língua em contexto multilíngue (Singapura, Índia, Filipinas e Nigéria, por exemplo); 3) o “expanding circle” (círculo em expansão) que engloba os países onde a língua inglesa é amplamente ensinada como língua estrangeira (como o Japão, a China e o Brasil).

ameaça à existência das línguas nacionais. Outro termo apresentado pelo autor é “linguicismo” que significa a imposição de normas e valores culturais, econômicos, emocionais e linguísticos por parte do *dominador* sobre os *dominados*. Tal domínio se explica pelo fato de que toda informação científica e tecnológica está acessível por meio da LI e que o ensino dessa língua deve pressupor a idealização dos valores e da cultura do contexto dos países de onde deriva a LI – entenda-se aqui Inglaterra e Estados Unidos, principalmente este último, considerado a maior potência mundial de nossos dias.

Tal visão é apoiada por Pennycook (1994) quando afirma que o discurso de que a disseminação do inglês como língua estrangeira (ILE) tem um caráter natural, neutro e benéfico, não pode ser considerado a não ser por meio de uma atitude alienada e alienante. Em sua opinião, o ensino da LI, principalmente nas ex-colônias, não é uma opção, – livre de pressões econômicas, políticas ou sociais. Para o autor, o ensino da língua não está livre de influências políticas e culturais e não se pode afirmar que, apenas pelo seu caráter de língua internacional, a LI seria mais neutra do que outras.

Para Sukumane (2000 apud SCHIMITZ, 2004), a valorização da LI e, conseqüentemente, da cultura dos países de onde ela se origina (Inglaterra e EUA) tem um caráter ideológico, pois permite à elite a obtenção de uma vida mais confortável, o acesso ao mercado de trabalho, o ingresso nas melhores escolas, excluindo do processo decisório aqueles que não têm esse privilégio. Essa valorização, em alguns casos, implica a desvalorização da língua materna, das línguas regionais, e da própria cultura nacional, ou seja, ocorre uma monocromatização (RAJAGOPALAN, 2005) das culturas envolvidas (a inglesa e a nacional), sobressaindo a da LI.

Por outro lado, Chew (1999) declara que nem sempre existe a imposição do centro sobre a periferia. Na maioria das ex-colônias, a LI é adotada como uma decisão tomada de baixo para cima, ou seja, uma decisão tomada internamente a partir dos anseios da sociedade de proporcionar às próximas gerações o acesso a um futuro mais promissor. Além disso, a LI abre portas para a inclusão do país na economia mundial, que passa a participar, de forma efetiva e eficiente, do fenômeno da globalização. Para reforçar sua posição, o autor cita o caso de Singapura onde o inglês era visto como a língua que tornaria possível atrair investimentos externos, além de abrir caminho para a educação superior, o comércio exterior e o mundo dos negócios para uma sociedade empobrecida e dividida. O caso do Chile de desejar tornar-se um país bilíngue até 2010, como afirmado anteriormente, encaixa-se bem neste quadro. Esta nos parece uma visão um tanto otimista, por acreditarmos que os resultados das políticas públicas não podem ser verificados de forma instantânea, pois envolvem uma série de fatores,



entre os quais podemos mencionar a formação do professor e os aspectos socioeconômicos dos alunos que independem da injeção direta de dinheiro no sistema de ensino ou do aumento do número de aulas semanais. Tal mudança, de um país monolíngue para um país bilíngue, só pode ser resultado de um processo em que todos os fatores sejam gradativamente alterados de modo que essa mudança aconteça de forma profunda e não superficial por meio de meras mudanças quantitativas.

Entretanto, Holborow (1999) questiona a perspectiva adotada por Phillipson, que analisa o domínio dos países da periferia pelos países do centro, e a visão pós-modernista de Pennycook de que a realidade é uma construção discursiva – a desconstrução dos discursos hegemônicos e globalizantes seria o caminho para a emancipação dos povos oprimidos. Para a autora, a perspectiva de Pennycook coloca o discurso no centro do processo de dominação, e desloca para os professores a enorme responsabilidade de transformar a sociedade, produzindo e disseminando conhecimentos alternativos que evitem o desaparecimento das culturas locais.

Para Holborow (1999), tampouco se pode reduzir a hegemonia da LI à influência dos países do centro sobre a periferia, uma vez que, mesmo dentro dos países periféricos, existem diferenças sociais que asseguram um *status* privilegiado a quem domina a LI. A autora assevera que a disseminação da LI no mundo tem raízes sócio-históricas profundas e não é apenas um fenômeno pós-moderno, posto que é uma consequência da globalização. Sua história inicia-se com as colonizações e com o fortalecimento das economias de países como Estados Unidos e Inglaterra. À medida que o poder e a influência desses países aumentaram, o mesmo aconteceu com a disseminação do idioma. Após a libertação das colônias, a mesma elite que servia aos interesses dos colonizadores não tinha interesse em romper com a economia mundial e tornou-se beneficiária do desenvolvimento capitalista como forma de manutenção do poder. Tal atitude colocou muitos países em desenvolvimento, como, por exemplo, os Tigres Asiáticos, lado a lado com as grandes economias ocidentais.

A autora é enfática ao afirmar que a LI é vista, muitas vezes, como a língua da revolução ou a língua da liberdade, lembrando que os negros escravos, arrancados de sua terra e separados para que não pudessem se comunicar, apropriaram-se da língua do opressor como forma de forjar um caminho para sua libertação. A autora afirma que “uma língua não é vista apenas como resultado de uma identificação mecânica com o imperialismo, mas é moldada por circunstâncias históricas”<sup>32</sup> (HALBOROW, 1999, p. 91). Segundo a autora, em países

---

<sup>32</sup> No original “how a language is seen is not just a mechanical identification with imperialism but shaped by historical circumstances”.

como a Irlanda, a LI se tornou “uma ferramenta de opressão e também um instrumento útil de revolta”<sup>33</sup> (HALBOROW, 1999, p. 92). Para ela a língua do opressor pode tornar-se a língua do oprimido.

Rajagopalan (2005) parece concordar com a autora quando afirma que é um desafio para os cidadãos de países, principalmente periféricos, aprenderem a dominar a LI sem serem dominados por ela. A nosso ver, isso implica diretamente em saber quais valores estão sendo vinculados ao ensino dessa língua por meio dos diversos elementos constitutivos dessa atividade, sejam eles, o professor, o aluno, o artefato (instrumento) utilizado, bem como o sistema de ensino, o sistema educacional e o contexto sócio-histórico no qual se está inserido. Assim, enfatiza a necessidade de haver um cuidado especial com o ensino desse idioma, como veremos a seguir.

### 2.3.2 Perspectivas educacionais para o ensino de LI

Dentro do contexto apresentado, torna-se necessário, questionarmos que tipo de ensino seria o mais apropriado para a LI.

Leffa (2005) defende que o ensino de LI como LE deve ir além da ênfase nas questões metodológicas, passando a ênfase a ser dada às questões políticas do ensino da língua. Por sua vez, autores como Canagarajah (1999) e Rajagopalan (2005) salientam que é preciso que os alunos se questionem sobre *como* a língua deveria ser aprendida ao invés de *se* ela deveria ser aprendida. Os autores defendem que a negociação crítica leva ao empoderamento, mas a decisão de não aprender o idioma, como uma atitude de repulsa ao que ela possa representar, resulta na exclusão de quem assim decide, principalmente do mercado de trabalho, de acordo com as novas exigências de qualificação.

Considerar, como muitos o fazem, que o ensino da LI é simplesmente alienante já não encontra respaldo na sociedade contemporânea. O aluno deve ser conscientizado de que, ao mesmo tempo que a língua aprendida pode ser uma ameaça para a “colonização da mente”, ela também pode ser libertadora à medida que o capacita a questionar as idéias que lhe são impostas, de valorização da cultura do dominador, tornando-se um ser crítico que tem clara sua identidade e não precisa assimilar a cultura do outro ao aprender a língua (LEFFA, 2005).

---

<sup>33</sup> No original “a tool of oppression, it was also a useful instrument of revolt”.

Por outro lado, para Gimenez (2006), a decisão em favor do ensino da LI é uma decisão política e o primeiro ponto a considerar é o caráter dado a essa língua ao ser adotada no sistema de ensino de um país. No Brasil, segundo a autora, o caráter dado pelas autoridades governamentais é o de língua estrangeira, apesar da sociedade, ao decidir-se pela LI, vê-la como língua franca quando justifica sua escolha pela mesma.

O segundo ponto é a forma como a LI será ensinada. Paiva (2001) considera que, no ensino regular nas escolas brasileiras, a opção principal é pelo ensino da habilidade de leitura o que, para ela, significa privar o aluno do direito de desenvolver suas capacidades de linguagem e cognitivas, as quais são essenciais para que o aluno não seja excluído de um mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e exigente, e seja condenado ao mundo do subemprego e da “sub-remuneração”. Os interessados em capacitar-se para esse mercado são empurrados para o setor privado das escolas de idiomas. Entretanto, não é de nosso interesse discutir aqui o ensino da LI na educação formal.

McKay (2002) é categórica ao afirmar que o que deve ser assegurado no ensino da LI como língua internacional ou língua franca é a inteligibilidade entre os falantes do inglês. Isso significa enfatizar os aspectos da língua que podem criar problemas de compreensão e aqueles que podem conduzir a atitudes negativas, ou seja, que podem gerar mal-entendidos e desconforto. McKay é a favor do uso de materiais didáticos cujo conteúdo se refere à própria cultura do aprendiz<sup>34</sup>, por julgar que isso motiva os alunos a conhecer melhor sua própria cultura para que possam compartilhá-la com indivíduos de outras culturas. A autora salienta que todo e qualquer conteúdo deve ser tratado reflexivamente, ou seja, “os alunos devem ser estimulados a pensar por que o conteúdo foi escolhido, como foi escrito e de que outras maneiras poderia ter sido escrito”<sup>35</sup> (McKAY, 2002, p. 128).

Da mesma forma, Canagarajah (2005) argumenta que deveríamos deixar de lado o ensino de uma gramática uniforme e propiciarmos aos nossos alunos o desenvolvimento de estratégias de negociação que dê conta da pluralidade linguística e do contexto global. O autor prega um ensino pragmático e a noção de língua como prática social e se manifesta a favor do conhecimento de diferentes variantes da LI – inclusive do aprendizado de outras línguas além do inglês. Canagarajah (2005, p. 32) salienta ainda que “a sociedade do conhecimento exige o trânsito entre diferentes comunidades e contextos, com a habilidade de negociar os diferentes

---

<sup>34</sup> A autora chama esses materiais de “source culture materials” (McKAY, 2002, p. 88).

<sup>35</sup> No original “learners should be encouraged to consider why the topic was chosen, how it is written about, and what other ways the topic could have been presented”.

discursos que marcam cada contexto”<sup>36</sup>. Para ele, “a sociedade do conhecimento floresce na celebração de diversas identidades, valores e culturas pertencentes a diversos povos”.

Para o autor, é necessário evitar os extremos tradicionais de rejeitar a LI por seu imperialismo linguístico ou simplesmente aceitá-la pelos benefícios econômicos e profissionais. O autor propõe uma terceira alternativa, segundo a qual é importante o desenvolvimento de estratégias que explorem diferenças interculturais. Os professores devem pensar em como os métodos e materiais existentes podem ser usados para “negociar culturas” e utilizar as situações e diálogos propostos pelos livros como um trampolim para reflexão crítica (CANAGARAJAH, 1999, p. 188).

Outro aspecto relevante, já que a maioria dos brasileiros que têm acesso a essa aprendizagem parece aprender inglês em escolas de idiomas, é o fato de a maioria das escolas ou institutos utilizar-se de coleções de livros didáticos importados, na maioria das vezes, bastante distantes de todas essas preocupações (como veremos no próximo item). No nosso entender, é fundamental voltarmos o olhar para a maneira como essa ferramenta está sendo produzida e utilizada de forma a proporcionar uma visão crítica, tanto para o professor quanto para o aluno aprendiz de LI. É esse assunto que procuraremos discutir no próximo item.

### **2.3.3 Políticas editoriais e mercado de LI**

É de senso comum que, para obter uma chance de sobrevivência no mercado de trabalho atual, é preciso, entre outras habilidades essenciais, o domínio de línguas estrangeiras ou, no mínimo, da LI, além de uma formação em uma área de conhecimento específica.

Dentro do sistema capitalista em que vivemos, essa é uma constatação que brilha como o ouro. Rajagopalan (2005) é categórico ao afirmar que a LI se apresenta como uma verdadeira *commodity*, ou seja, um produto comercializado como nunca em todos os continentes, o que a coloca no mesmo patamar de logomarcas mundialmente famosas como o “McDonalds” e a “Coca-Cola”. Fogaça (2005) realizou um levantamento do avanço das escolas de idiomas a partir da década de 80 no Brasil, o qual indicou uma explosão no número de franquias de escolas de idiomas, confirmando esse panorama.

---

<sup>36</sup> No original “the knowledge society requires shuttling between different communities and contexts, with the ability to negotiate the different discourses marking each context. The knowledge society thrives on the celebration of diverse identities, values, and cultures belonging to diverse people”.

A transformação do ensino de LI e de seus “acessórios” (livros didáticos, cursos de treinamento de professores, exames de proficiência, entre outros) em bens de consumo já foi apontada por Pennycook (1994). De acordo com esse autor, os maiores beneficiários desse mercado são, sem dúvida, a Inglaterra e os Estados Unidos em razão da exportação. Na Inglaterra, a exportação de LDs é a segunda maior fonte de capital proveniente da LI. Nos Estados Unidos, grande parte desse mercado é interno, sendo composto por imigrantes. Contudo, países como Japão, Coreia do Sul, Arábia Saudita, China, México, Indonésia, Colômbia, Irã, Malásia e Taiwan são seus grandes consumidores (PENNYCOOK, 1994).

Além dos estabelecimentos de ensino, quem também atua nesse mercado tão promissor (lembrando, como já mencionado por Graddol (1997) na seção anterior, que em um curto espaço de tempo serão mais de dois bilhões de pessoas aprendendo a LI) são as grandes editoras de materiais didáticos.

Grandes empresas, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, fornecem material didático para o mundo todo o que, sem dúvida, se constitui uma importante fonte de divisas externas para esses países.

No Brasil, temos dois segmentos desse mercado: a escola de ensino básico (fundamental e médio) e as escolas particulares de idiomas. No primeiro, o governo destina, a cada três anos, vultuosas somas para a compra de livros didáticos de várias áreas de conhecimento para crianças da rede pública e renova os títulos a cada três anos (FALCÃO, 2007). Para LE, entretanto, o governo só começará a fazê-lo a partir de 2011. De acordo com esse autor, possuímos um dos sistemas de controle de qualidade do LD mais aprimorados do mundo para os livros da escola pública, onde a escolha dos livros depende de instâncias que dificultam o favorecimento das grandes editoras (FALCÃO, 2007), pois a avaliação dos materiais disponíveis é realizada por especialistas de instituições de ensino superior em conjunto com professores da rede pública.

O segundo segmento é o das escolas particulares de idiomas que representam uma considerável fatia desse mercado. De acordo com Fogaça (2005), a expansão do ensino de LI em escolas de idiomas estende-se hoje até dentro das escolas particulares de ensino fundamental, médio e superior, em forma de parcerias, fato esse que, a nosso ver, parece atestar a falência do ensino regular de línguas estrangeiras na escola.

Esse segmento é o grande cliente das principais editoras multinacionais de materiais didáticos. Para os consumidores, o fato dos livros serem escritos por falantes nativos do idioma, supostamente gera uma maior credibilidade do que aqueles escritos por falantes não-nativos. Com base nesse pressuposto, as grandes editoras produzem livros para o mercado

global com custos reduzidos, pois podem produzir um mesmo título e atender diversos mercados em diferentes países (TÍLIO, 2008).

Outro aspecto que faz que as empresas dominarem esse mercado é o fato de possuírem mais condições de produzir um material com alto investimento em qualidade estética com renovação constante do aspecto visual (dando uma idéia de material atualizado) e incorporação de inovações tecnológicas tornando-as assim os mais aceitos por seus consumidores. Paiva (no prelo), em seu artigo “a história do material didático”, dá exemplos de como gigantes do ramo, entre as quais, a Oxford University Press e a Cambridge University Press, desenvolveram os materiais ofertados para torná-los mais atrativos. Expoe a autora

[...] É uma política das grandes editoras, como a *Oxford*, investir na divulgação de seus livros didáticos, agregando a eles uma oferta de outros materiais gratuitos. O livro *The New English File*, tem um site com exercícios interativos para *download*, jogos, e sugestão de *links*. As atividades no *site* do aluno e do professor são interativas. Chamam especial atenção, na página do aluno, os jogos eletrônicos para pronúncia e entonação. Além do material na *web*, a editora envia emails com frequência para professores que se inscreveram no *English File Teacher Link mailing list*, incentivando-os a acessar seu *Resource Bank* com sugestões de aula para todos os níveis. Nesses *emails* sempre há uma seção chamada *You and your teaching* com um *link* para um *survey* onde a editora pede aos professores para dar sua opinião sobre aspectos do livro, como, por exemplo, *Grammar in New English File* ou *homework* e *self-study* (PAIVA, no prelo).

As inovações e melhorias estéticas não representam um mal em si mesmas, se não forem priorizadas em detrimento da qualidade pedagógica (CARMAGNANI, 1999).

Outro aspecto bastante enfatizado nas campanhas de *marketing* das editoras são as facilidades, cada vez mais abrangentes, proporcionadas aos professores, usuários do material didático que, direta ou indiretamente (às vezes a escolha é feita pela direção da escola, ouvindo os professores), selecionam a coleção de livros que será adotada e que os alunos deverão adquirir para acompanharem as aulas. Com relação a essa questão, os catálogos de livros didáticos de editoras estrangeiras estão repletos de indicações das vantagens diretas que o professor terá ao adotar uma determinada coleção para seus alunos.

No catálogo da Editora Cambridge, por exemplo, cada coleção de livros apresenta uma seção com o título “Você gostará de (nome da coleção) porque...”<sup>37</sup> contando como o material

---

<sup>37</sup> You will like (name of the collection) because...

facilitará o trabalho do professor e o que o aluno poderá fazer para melhorar sua aprendizagem. Veja o excerto a seguir:

Os professores podem...

- trazer variedade para suas aulas com folhas fotocopiáveis, testes para avaliar o progresso de seus alunos, idéias extras para suas atividades de sala de aula – tudo no livro do professor que acompanha o material.
- pode beneficiar-se do fornecimento de um guia passo a passo, obtendo apoio extra e idéias práticas na seção “ensinando crianças pequenas de A-Z” no final do livro (CATÁLOGO EDITORA CAMBRIDGE, 2008/2009, p. 9, tradução nossa)<sup>38</sup>.

Outros exemplos podem ser encontrados no *site* da Editora Oxford no endereço [www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt) de onde é possível fazer o *download* do catálogo 2009, como os seguintes excertos:

\* Perfeitamente simples: cada aula é de somente uma página, não sendo necessária nenhuma preparação de ensino – simplesmente ‘apanhe o material e ensine’ (*English for Life*, p. 25)<sup>39</sup>

\* Um inigualável nível de suporte para o professor, tanto impresso quanto digital. (*New English File*, p. 26)<sup>40</sup>

\*Mais material fotocopiável para os professores, com uma atividade extra de gramática e de comunicação para cada lição (*New English File*, p. 26)<sup>41</sup>.

\*Livro do professor com materiais e testes fotocopiáveis dão apoio completo para o professor ocupado (*New Headway*, p. 29)<sup>42</sup> (tradução nossa).

Considerando todos esses fatores, podemos perceber que o LD não é apenas um recurso pedagógico para ser utilizado durante a aula, é também fonte de lucro e renda para os editores (FREITAG et al., 1997). De acordo com Freitag (op. cit.), a preocupação dos autores de livros didáticos, salvo algumas “louváveis exceções”, não é com a função pedagógica e formadora do livro, mas sim com seu potencial de venda exigido pelas editoras para que sejam publicados. Tal preocupação leva as editoras a investir na renovação de títulos já

---

<sup>38</sup> Teachers can...

\* bring variety their lessons with photocopiable worksheets, progress tests and extra ideas for classroom activities – all in the accompanying Teacher’s Book.

\* benefit from the step-by-step guidance provided, getting extra support and practical ideas in the A – Z of teaching young learners’ at the back of the Teacher’s Book.

<sup>39</sup> \* Perfectly simple: each lesson is just one page, needing no teaching preparation – simply ‘pick up and teach’.

<sup>40</sup> \* An unequalled level of teacher support, both print and digital.

<sup>41</sup> \* More photocopiable materials for teachers, with an extra grammar and communicative activity for every lesson.

<sup>42</sup> \* Teacher’s Books with photocopiable materials and tests give complete support for the busy teacher.

consagrados pelo público (que tiveram grande volume de vendas) apenas mudando a roupagem do livro (PEREIRA, 2004).

Tomando a reflexão anterior sobre o papel da LI no mundo contemporâneo, a perspectiva educacional para o seu ensino, as preocupações que o professor deve ter ao ensinar esse idioma e as políticas adotadas por quem produz os artefatos amplamente usados na execução desse trabalho, acreditamos ser importante observarmos mais de perto o produto de tais políticas dentro da atividade de ensino. É sobre isso que pretendemos refletir no próximo item onde discutiremos sobre o material didático, seus diversos componentes e como esses se relacionam com o trabalho do professor de forma a lhe proporcionar a autonomia ou a subsunção do seu trabalho ao capital.

#### 2.3.3.1 Material didático, livro didático e livro/manual do professor de LE

Ao olharmos para o trabalho do professor, podemos retomar o esquema criado por Schneuwly (2004) e ampliado por Machado (2007), no qual lhes explicitam os diferentes elementos que o compõe. Todo e qualquer tipo de trabalho, de acordo com Machado (2007), é considerado como uma atividade em que

[...] um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes 'outros', servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformado (MACHADO, 2007, p. 92).

Para Schneuwly, o artefato (ou a ferramenta) material ou simbólico existe fora do sujeito. A partir do momento em que o sujeito se apropria do artefato, por meio de esquemas de utilização, este torna-se instrumento que se encontra entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual age, passando a ser, “assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las e transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Dentro do trabalho específico de professores de línguas, o artefato mais utilizado na realização de seu trabalho é o material didático. Em nosso estudo, o artefato privilegiado é o MP, o qual acreditamos ser muito utilizado, principalmente em escolas de idiomas. Dessa



maneira, estudá-lo significa para os professores ter condições de se apropriarem dele de forma a terem uma maior autonomia na sua prática de ensino.

O material didático para o ensino de línguas é um assunto que tem sido bastante investigado, em certos aspectos (ALLWRIGHT, 1981; BARBIM; CRISTOVÃO, 2003; COLEMAN, 1985; CORACINI, 1999; CRISTOVÃO, 2001; FREITAS; MOSER, 2005; LEITE, 2003; MOURA, 2005; TOMLINSON, 2003). As questões mais comumente investigadas são: a elaboração do material didático; seu uso e resultado desse uso; e a avaliação para a adoção de materiais pré-elaborados, considerando-se os contextos onde serão adotados.

O artefato “material didático” pode ser elaborado por seu usuário ou pode ser selecionado de uma gama de opções pré-elaboradas, como é o caso dos materiais ofertados pelas editoras. Ele é considerado como objeto do conhecimento por Barbim e Cristovão (2003) e tem se expandido significativamente. De acordo com a autora, este se divide em “a) livro didático, b) fitas (hoje também CDs) de áudio, c) fitas de vídeo (DVDs), d) textos autênticos (didatizados), e) textos didáticos, f) ilustrações” (BARBIM; CRISTOVÃO, 2003, p. 19), entre outros já mencionados na seção anterior. Entretanto, apesar de uma diversidade cada vez maior na oferta de materiais didáticos, principalmente por parte das editoras, diversos autores (CORACINI, 1999; MOURA, 2005; TÍLIO, 2008) afirmam que o livro didático tem tido lugar de destaque dentro da sala de aula, reinando quase absoluto, pois na maioria das vezes, é o único recurso utilizado pelo professor.

A categoria “livro didático” é composta de, no mínimo, um livro texto, ou do aluno, e um manual do professor (MP) o qual pode estar anexo ao livro texto/aluno ou acompanhá-lo separadamente. Outros materiais têm acompanhado os livros de maneira acessória, por meio de livros de exercícios, CDs de áudio, DVDs, CD-ROM, etc.

Sem dúvida, a existência de LDs que servem para auxiliar o professor na sua atividade de ensino do dia-a-dia é bastante importante, pois, segundo Pereira (2004), eles suprem, muitas vezes, a falta de formação adequada daquele profissional (seja ela linguística, cultural ou metodológica). Podemos afirmar isso com base em nossa própria experiência de mais de 20 anos de atuação em um instituto de idiomas, experiência essa iniciada sem uma formação adequada (o curso de Letras) para o ensino de LI.

Além disso, para Rojo (2000), a simples adoção de um livro didático tem substituído a prática de elaboração de projetos de ensino/aprendizagem e a seleção de objetivos de ensino, passando a ditar o conteúdo a ser ensinado e os objetivos de ensino/aprendizagem. Esses

materiais têm sido “entusiasticamente” adotados para suprirem a falta de tempo para a preparação das aulas e a falta de outros recursos didáticos.

Os LDs de inglês têm também a função de orientar o trabalho do professor organizando o conteúdo linguístico e cultural; propondo atividades para o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar); apresentando informações e explicações adicionais sobre o conteúdo linguístico e cultural; prestando orientação metodológica; e fornecendo material complementar para o livro, tanto do aluno quanto do professor.

Além disso, Freitas e Moser (2005) asseveram que muitos pesquisadores são favoráveis ao uso de LDs, pois acreditam que estes podem servir de referencial para o aluno, tornando-o mais autônomo, uma vez que este pode acompanhar seu progresso se ele tem o material em mãos.

Por outro lado as autoras salientam a posição de vários outros autores que são mais pessimistas quanto ao uso do LD, conforme ressaltam:

[...] parece que o problema não seria tanto o uso do LD quanto o seu ‘abuso’, como diz Praxedes, que demonstra ser ‘pernicioso’. Entende o autor que o abuso é caracterizado pelo uso inadequado e exclusivo do LD que de livro-fonte, como dizem Nunam e Lamb (1996:182), pode se transformar em livro-curso. [...] O risco de tal abuso, portanto é o de, segundo Nunan e Lamb (p. 182) des-habilitar o professor, cujo papel seria reduzido ao de um técnico a estudar os recursos oferecidos, e a seguir os procedimentos indicados de modo bastante semelhante ao que um cozinheiro neófito usaria para seguir os procedimentos para seguir as receitas em um livro nelas especializado (FREITAS; MOSER, 2005, p. 3).

Ao mesmo tempo, Moura (2005) questiona a visão de alguns autores que preconizam o fim do uso do LD como única fonte de material a ser utilizado em sala de aula e também ressalta que isso não vem acontecendo desta maneira. A autora realizou um estudo na mesma cidade onde realizamos a presente pesquisa e declara

[...], existem mais de 70 escolas de inglês, particulares, cadastradas oficialmente. Fizemos um levantamento preliminar em todas elas e constatamos que todas, sem exceção, utilizam o LD como material básico em sala de aula. Apenas em três escolas, os cursos de conversação adiantada são construídos a partir de vários livros didáticos simultaneamente ou revistas em inglês. Nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas, bem como nas particulares, o panorama é o mesmo. Os professores seguem livros indicados pela Secretaria de Educação quer estadual, quer municipal, e nas particulares, livros escolhidos pelos proprietários, diretores ou coordenadores pedagógicos em alguns casos ouvindo os professores, nunca os alunos (MOURA, 2005, p. 86).

Se esse é o cenário que se apresenta, então devemos, no mínimo, nos preocupar com uma avaliação aprofundada dos materiais a serem adotados. De acordo com Tomlinson (2003), o contexto sócio-histórico, as necessidades, os objetivos e as preferências dos estudantes diferem de um lugar para outro e nunca duas avaliações apresentarão o mesmo resultado. Para o autor, em primeiro lugar é preciso que se faça uma “análise” com o objetivo de verificar aspectos mais objetivamente detectáveis como, por exemplo, o que o material contém, o que se espera alcançar com o uso de determinadas atividades, etc. Os dados obtidos na análise do material servem de base para a realização da “avaliação” que, por sua vez, está focalizada sobre os usuários do material e promove julgamentos sobre os efeitos causados sobre eles, sendo, portanto, subjetiva independentemente dos critérios adotados para essa avaliação.

Contudo, dentro desse panorama, os estudos que foram citados acima se referem quase na sua totalidade, à maneira como as atividades constantes do material estão disponíveis para o aluno, ou seja, como o livro do aluno e o de atividades estão sendo trabalhados. Percebemos então que o MP raramente é mencionado de forma explícita, é mencionado em textos mais voltados ao LD, e, quando isso acontece aborda apenas o aspecto da sua praticidade para o professor, de maneira muito superficial (COLEMAN, 1985). De acordo com Marcuschi (2005), o espaço reservado para o MP “é mínimo, reduzindo-se a comentários esporádicos. Isso, apesar da maioria dos autores concordarem que o manual orienta ou até mesmo determina o encaminhamento do trabalho escolar” (MARCUSCHI, 2005, p. 141).

Apesar dos estudos feitos sobre o MP (citados na introdução desse trabalho), consideramos seu número ainda insignificante, pois o LD e o MP são simplesmente ferramentas de uso diário do professor de línguas. Eles envolvem objetivos, valores e métodos de uma situação particular de ensino/aprendizagem. Então, parece-nos que a forma como o MP é produzido, a imagem do professor que ele transmite ou as representações que seus usuários (os professores) têm dele não têm sido alvo de interesse de pesquisas da área.

Entretanto, é possível verificar que atualmente esse item da coleção didática tem forte influência sobre a escolha do LD a ser adotado nas escolas. Tal escolha segue algumas regras de mercado que tem a ver com a influência das editoras e suas campanhas de *marketing* junto aos órgãos governamentais e às direções das escolas. Carmagnani (1999) assevera que os livros mais vendidos são os que trazem os manuais mais detalhados para o professor, contendo as respostas certas, material suplementar e sugestões de provas, facilitando o trabalho de sala de aula e diminuindo a probabilidade de falhas por parte dos professores, ou seja, são “à prova de professores”. Como vimos no item anterior, as grandes editoras têm se

esmerado na preparação dos materiais didáticos e um dos maiores alvos é o professor, o qual, muitas vezes, é quem realiza a escolha do material que será adotado.

A partir do momento em que nós estamos assumindo que o LD e o MP são ferramentas que podem levar à subsunção do trabalho do professor ou à sua autonomia é preciso considerar vários aspectos sobre eles. Dependendo das orientações dadas pelos MPs, essas poderão ser nocivas se a postura do professor for a de submissão cega a ele, caracterizando a subsunção de seu trabalho ao trabalho dos autores do MP.

Relacionada à questão da hegemonia da LI e à possibilidade de inserção no mundo do trabalho contemporâneo por meio do domínio da LI, uma questão muito importante levantada por diversos autores (MOITA-LOPES, 2005; PEREIRA, 2005; RAJAGOPALAN, 2005) é a maneira como a cultura de países hegemônicos está sendo retratada nos livros didáticos e, portanto, as orientações que os professores recebem dos MPs com relação a essa questão. Mesmo com a escassez de estudos que tratem especificamente do MP, podemos relacionar algumas considerações feitas sobre o LD para embasar nossos questionamentos, são elas: o aspecto cultural do ensino de línguas; o discurso de verdade veiculado no LD e no MP; a obediência cega ou a transgressão consciente das determinações dos autores do material didático, etc.

Para Moita-Lopes (2005), existe uma idéia errônea quanto à forma como a cultura de uma língua deve estar atrelada ao seu ensino. O autor preocupa-se com a questão de adotar um material didático sem considerar a maneira como ele aborda a cultura de países hegemônicos que em sua maioria trazem estereótipos de falantes nativos, deixando de lado os conflitos socioculturais que os usuários desses materiais vivem. De acordo com o autor, o ensino de LE traz uma visão monocultural das línguas ensinadas e isso é especialmente complicado no caso do inglês que é utilizado por falantes das mais diversas nacionalidades, em contextos cada vez mais diversificados que confirmam, assim, seu caráter multicultural, tanto dentro de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, quanto nos outros países do mundo.

Essa visão monocultural não sobrevive em muitos espaços da vida cotidiana e, para Moita-Lopes (2005), sem dúvida, os LDs para o ensino de LEs é um deles. O autor assevera que, pelo fato da LI ser considerada como língua internacional os materiais didáticos tendem a incluir personagens que se utilizam do inglês em diversas partes do mundo. Todavia, os valores apresentados são

[...] os da classe média americana. Essa questão é apresentada de forma naturalizada, ou seja, sem nenhum questionamento do porquê de as coisas serem assim ou quase sublinhando a idéia de que é bom que as coisas sejam assim. [...] o que se percebe no material didático é o apagamento das práticas culturais complexas e dos embates culturais desiguais vividos por usuários de inglês, em benefício de um mundo de classe média, branco, heterossexual e ainda pré-feminista (MOITA-LOPES, 2005, p. 55).

De acordo com essa questão, não seria atraente para os consumidores de material didático, se fossem veiculados os conflitos ocasionados pelas diferenças culturais dentro de um país, por exemplo, os deflagrados pela imigração, nem tão pouco para os países pobres onde a LI é falada, como alguns países da África, onde existem sérios conflitos étnicos resultantes das colonizações do século XIX e XX.

Além disso, Grigoletto afirma que o LD possui um discurso de verdade em virtude do seu caráter “homogeneizante” (GRIGOLETTO, 1999), provocando uma uniformização nos alunos por induzi-los à mesma leitura de um determinado texto e às mesmas respostas. A autora ressalta que o MP geralmente contribui para isso uma vez que

[...] não se estende em justificativas sobre a metodologia adotada ou os conteúdos privilegiados, como se tais aspectos já estivessem legitimados à priori. O professor recebe o “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes do autor. Essa concepção do professor como consumidor e não construtor, como usuário e não analista pode ser inferida também por outra característica do livro do professor, bastante difundida, [...] que é a de apresentar a resposta a todos os exercícios (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Para a autora, essas características tornam o LD e, portanto, o MP um *exercício disciplinar* e o professor um *treinador*. Grigoletto baseia-se em Foucault (*apud* GRIGOLETTO, 1999) quando afirma

[...] pelo vigiar cria-se a disciplina. No LD, a disciplina é criada pelo repetir, pelo guiar passo a passo, pela homogeneização dos sujeitos, tanto alunos quanto professores. A economia do livro didático torna-o parte da mecânica do poder, própria, segundo Foucault (1979), da sociedade burguesa: o poder disciplinar (GRIGOLETTO, 1999, p. 75).

Concordamos com a autora quando afirma que esse poder do LD e do MP se estende também aos professores se o LD e o MP forem seguidos de maneira inquestionável, funcionam como uma forma de controle do comportamento do professor. “Reforça-se, assim, a

caracterização do professor, nos termos de Girouz (1987) como proletário (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria)” (GRIGOLETTO, 1999, p. 75).

Portanto, acreditamos ser de fundamental importância verificarmos como o MP, que orienta a ação do professor, chama a atenção para as diversas questões (ou as ignora), que envolvem a utilização de determinado material/livro didático. Se os autores/ editoras desses materiais estiverem apenas preocupados com o volume de vendas que podem alcançar com determinado produto, certamente procurará publicar LDs, cada vez, mais política e culturalmente corretos, mesmo que isso implique em uma visão totalmente distorcida do mundo.

Cabe, portanto, à formação inicial e contínua enfatizar incansavelmente o perigo de vermos o trabalho de criação, análise e avaliação dos materiais didáticos, principalmente os LDs e MPs, subsumido pelas editoras, representantes do capitalismo que prega a busca pelo lucro, custe o que custar.

Como foi anteriormente citado, existe uma lacuna nas pesquisas sobre material didático, relacionadas especificamente ao MP de LD de LE. Assim, esta pesquisa pode contribuir para a compreensão desse instrumento, uma vez que parece estar ainda muito presente na execução do trabalho de ensino de LI.

No nosso próximo capítulo, discorreremos sobre a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, temos por objetivo descrever a natureza da pesquisa, o contexto da coleta de dados, o conjunto de dados, as participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise usados para responder às perguntas deste estudo.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é considerada um estudo de caso por investigar uma unidade, no nosso caso, de um grupo de professores de LE de um instituto de línguas, na sua maioria de LI, que atuam em uma instituição pública de ensino superior. Segundo Richards (2003), apesar dos muitos conceitos e concepções adotados para definir o estudo de caso, o que realmente importa neste tipo de pesquisa é que ele tenha como foco a investigação de uma unidade em particular ou de um conjunto de unidades como, por exemplo, uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

Richards (2003) assevera que parece haver uma tendência cada vez maior, entre os pesquisadores, de resistir à generalização, ao invés disso, insistem na relevância do estudo de caso em particular. No momento em que o caso é focalizado, a atenção está voltada para as características de particular interesse, que serão relacionadas a questões mais amplas e a partir das quais serão desenvolvidas explicações quando necessário. Entretanto, o autor lembra-nos que esse tipo de pesquisa pode levar pesquisadores inexperientes a imaginar que é apenas uma questão de descrição, o que resultaria em erro. É preciso, acima de tudo, não esquecer que “a natureza problemática da relação entre o caso e a construção da teoria requer negociação cuidadosa”<sup>43</sup> (RICHARDS, 2003, p. 22, tradução nossa).

Por buscar inquietar e possivelmente desacomodar ou fazer refletir as participantes da pesquisa, bem como os outros professores da escola que fazem parte do coletivo de trabalho, consideramos que este estudo possui um caráter interventivo. O ISD encontra-se voltado para

---

<sup>43</sup> The problematic nature of the relationship between case and theory building requires careful negotiation.

trabalhos de intervenção, e Bronckart<sup>44</sup> defende a necessidade da tomada de consciência que pode ocorrer nesse tipo de intervenção. Entretanto, não é nossa pretensão com esse estudo conseguirmos mudanças perceptíveis ou de grande vulto nesse coletivo de trabalho. Se apenas fizermos as pessoas pensarem sobre o assunto e, de alguma forma, se questionarem sobre seu agir, poderemos ter avançado um pouco na conscientização desse coletivo com relação a esse instrumento.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Como contexto desta pesquisa temos um instituto de idiomas de uma universidade pública do Paraná, o qual foi fundado em 1969 como projeto de extensão, vinculado ao Departamento de Letras. Possui hoje o *status* de órgão suplementar no organograma da universidade, desvinculado do departamento supracitado, e tem a função de oferecer cursos livres de idiomas. Atende mais de 1.100 alunos; dos quais cerca de 70% pertence à comunidade universitária, na condição de alunos, professores ou funcionários. Os idiomas oferecidos atualmente são o inglês, o francês, o italiano, o espanhol e o alemão. Para ingressarem nesse instituto os professores foram submetidos a concurso público para o qual se inscreveram visando à vaga de professores de LE e no qual fizeram prova de conteúdo pedagógico (ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras), prova prática e de contagem de títulos. São amparados por um plano de carreira (cargos e salários) que favorece a sua formação continuada. Tal carreira oferece estabilidade na profissão e o tempo de trabalho desses professores na instituição varia entre seis e trinta anos. Desses professores, consideramos dois aspectos: o de gênero e o de formação acadêmica. Do total de 29 professores, três são homens e 26 são mulheres. No que se refere à formação acadêmica, seis têm apenas a graduação em Letras ou outro curso superior, sete são especialistas em ensino e aprendizagem de LE, oito são mestres e duas professoras são doutoras. No momento, três professores estão fazendo o mestrado e uma, o doutorado.

---

<sup>44</sup> Entrevista concedida por Jean-Paul Bronckart à Anna Rachel Machado e publicada na Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 20, n. 2, Dec. 2004, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.



### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha das duas participantes fizemos um contato com a chefia e a coordenação do instituto com o objetivo de identificar professores que estivessem utilizando a coleção de livro didático, adotado pela escola, pela primeira vez. Ambos os professores deveriam ministrar aulas no mesmo estágio. Entre os 21 professores de LI não havia muitos professores com este perfil. Somente quatro professoras se encaixavam nas condições estabelecidas. Duas estavam ministrando o estágio pré-intermediário I e as outras duas o pré-intermediário II (entre elas estava a coordenadora pedagógica da escola, Erika). Os dados coletados deveriam ter as mesmas características, ou seja: as filmagens das aulas deveriam ser da mesma unidade.

O contato com as possíveis participantes foi feito pessoalmente por nós nas dependências da escola. A primeira professora convidada não aceitou participar devido ao modo como a coleta de dados seria conduzida. Ela deveria observar e comentar o seu próprio trabalho e o da outra professora, o que, sob a sua ótica, considerava ‘antiético’. A outra professora não recusou explicitamente, mas colocou alguns obstáculos, como a indisciplina da turma que se encaixaria no perfil escolhido. Contudo, diante da recusa da professora que ministrava o mesmo estágio, não pôde participar da pesquisa. Restava ainda uma segunda dupla que não apresentou objeções ao trabalho. As duas professoras são colegas de trabalho há mais de 20 anos e costumam trabalhar juntas na preparação de aulas e nas diversas atividades em conjunto propostas pela escola. Apenas uma delas manifestou-se temerosa com relação a assistir à aula da colega, num primeiro momento; todavia, com o passar do tempo tal preocupação não foi mais manifestada. As turmas escolhidas, cujas aulas seriam filmadas, foram duas turmas do pré-intermediário II e o material utilizado nessas turmas foi o livro didático *New English File (pre-intermediate)*, unidade *File 6D*, a qual foi escolhida em conjunto pelas duas professoras participantes da pesquisa.

Segundo dados coletados por meio de “narrativas de aprendizagem”<sup>45</sup> (ver PAIVA, 2006), a primeira participante da pesquisa é Erika que tem 41 anos. Iniciou seu contato com o

---

<sup>45</sup> As narrativas de aprendizagem foram utilizadas para verificar a trajetória percorrida pelos professores do instituto investigado em sua formação e serviram como trabalho do grupo de pesquisa Linguagem e Educação sob coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do qual faço parte. Os textos publicados a partir destes dados foram “A influência das escolhas profissionais na constituição da identidade de professores de línguas estrangeiras” (FERNANDEZ; CORADIM, no prelo) e “A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem” (MOTT-FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2008).

inglês em uma escola de idiomas aos 13 anos de idade e sempre teve facilidade em aprender, apesar de considerar que tinha dificuldades para falar. Primeiro ingressou no curso de Zootecnia, pois a princípio não se imaginava professora de LE. Frequentou apenas seis meses de curso e depois transferiu seu curso para Letras Anglo-Portuguesas, pois gostaria de manter o contato com a LI. Graduou-se pela mesma instituição na qual trabalha e ao término do curso foi convidada para fazer parte do quadro de professores do instituto em 1988. Prestou o concurso público em 1990, realizado para regularizar a situação dos funcionários não concursados da instituição. Tornou-se especialista em LI em 1992 e no momento da coleta de dados estava cursando outra pós-graduação em Novas Tecnologias no Ensino de Línguas. Fez algumas disciplinas de mestrado e estudos avançados. Está na escola há 21 anos e já esteve no cargo de coordenadora pedagógica por um mandato no período entre 1996 e 1997. Em 2007, encontrava-se novamente no cargo de coordenadora pedagógica, para o qual foi eleita por seus colegas, para um mandato de dois anos, o qual terminou em janeiro de 2008. Segundo o que relatou em sua narrativa, considera que gosta muito do que faz e procura sempre participar de eventos e ler sobre sua profissão.

Silvana, a segunda participante da pesquisa, tem 44 anos. Teve seu primeiro contato com o idioma de forma simultânea, no ensino básico e no mesmo instituto onde leciona. Também se graduou na instituição na qual leciona no curso de Letras Anglo. Tornou-se especialista em LI em 1988. Iniciou seu trabalho na escola durante o curso de especialização em 1987. Passou no concurso de 1990 e é professora no instituto em questão há 21 anos. Atualmente, julho de 2009, está cursando uma pós-graduação sobre tecnologias e ensino de línguas. Além disso, fez várias disciplinas de mestrado como aluna especial, mas não se decidiu por fazer o mestrado. De acordo com sua narrativa, gosta muito de ensinar, pois se realiza ao ajudar as pessoas a alcançarem o sonho de falar um idioma. Sempre participa de eventos da profissão, como ouvinte e como ministrante de mini cursos e apresentando trabalhos.

### 3.4 A PESQUISADORA

Meu nome é Cristina, sou professora de LI no instituto pesquisado há vinte e um anos. Formei-me em Administração de Empresas na mesma instituição em que leciono e completei o curso de LI no instituto mencionado. Após ter me formado na graduação fui convidada para

assumir as aulas de um professor que estava deixando a escola. Em 1990, fiz o concurso público e passei a ser funcionária pública efetiva daquela instituição. De 1989 a 1994, lecionei LI da 5ª à 8ª séries em um colégio particular. Fui eleita por meus pares para a função de chefe do instituto durante as gestões de 1998-1999 e 2000-2001. Antes de iniciar o mestrado fiz apenas cursos de extensão na área de Letras promovidos por instituições da região e participei de alguns eventos nacionais e regionais apresentando trabalhos.

De acordo com as alterações feitas no método das ACs (CLOT, 2006) para servir às pesquisas no campo da investigação do trabalho do professor, o pesquisador é muitas vezes um professor que faz parte do coletivo investigado. Este é o meu caso, uma vez que me coloquei como participante da pesquisa, pois participei ativamente dos vários momentos que envolveram a coleta de dados: a observação das aulas; os momentos de filmagem, tanto da preparação, quanto das aulas; a edição dos filmes, ao escolher os momentos a serem mostrados para as participantes cujo objetivo foi o de fomentar comentários acerca das cenas; a realização das ACSs e ACC, bem como a ECT, no qual atuei como mediadora do processo, de forma a retomar o destino da conversação toda vez que ela enveredava por caminhos muito diferentes do foco da pesquisa. Nessas ocasiões participei também, mesmo que poucas vezes, como membro do grupo com direito a expressar minha opinião.

### 3.5 O MATERIAL ADOTADO NA ESCOLA

O material didático utilizado pelas participantes da pesquisa foi o “*New English File – pré-Intermediate*” de Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson, da Editora *Oxford University Press*. O livro está dividido em nove unidades, sendo as oito primeiras compostas de unidades A, B, C, e D *Practical English, Writing, e Revise and Check*. A nona unidade é composta apenas das unidades A, B, *Grammar and Vocabulary e Pronunciation* e tem a função de apresentar tópicos gramaticais que serão estudados no terceiro volume da série.

Esse material didático é composto de: manual do professor, livro do aluno e livro de exercícios. Além disso, possui *Multi-ROM* para uso do aluno, DVD com as lições em vídeo e CD de áudio para uso do professor. No MP existe uma parte fotocopiável de atividades extras de gramática, conversações, músicas e testes. Além disso, professor e alunos podem acessar a

página da editora onde encontram atividades variadas relacionadas ao conteúdo do livro que estão utilizando e apoio diferenciado aos professores.

A seguir, descrevemos os instrumentos de coleta e logo após, os procedimentos de análise.

### 3.6 A COLETA DE DADOS

Iniciamos a coleta no primeiro semestre de 2007, com a solicitação da produção de uma narrativa de aprendizagem das participantes que serviram para traçar seu perfil. Tal redação possibilitou-nos informações sobre a trajetória de formação dessas professoras. A realização das ACs, por sua vez, ocorreram entre os meses de agosto e novembro do mesmo ano.

Observamos 10 aulas de cada participante antes que a filmagem fosse feita. As participantes escolheram a unidade *File 6D* do livro utilizado naquele estágio por ser antes da prova bimestral e por considerarem o tempo mais apropriado para a filmagem.

Filmamos, primeiramente, a preparação da aula antes da filmagem das aulas, pois a unidade ocupou dois dias de aula, ou seja, pelo menos três aulas. Este momento aconteceu em uma manhã para cada participante. A professora deveria comentar os procedimentos que estava realizando e se possível verbalizar o que estava pensando no momento da preparação.

Editamos as cenas de modo que o filme contivesse uma pequena parte da preparação das aulas (cinco minutos) e o restante (cerca de 35 minutos) fossem da aula propriamente dita somando um total de 40 minutos para o filme de cada participante. Para a edição final do filme contávamos com cerca de três a quatro horas de filmagem de cada participante. Utilizamos o *software Studio 10*, específico para edição de vídeo, para a montagem dos 40 minutos desejados. Na seleção das imagens tomamos como critério de escolha o uso do MP, ou seja, na preparação da aula os momentos em que a professora recorria ao MP para fazer anotações em seu caderno ou no próprio livro do aluno, que ela usaria durante a aula. Para a parte referente à aula em si, escolhemos as cenas nas quais a professora abria o MP, durante a aula, e quando ela utilizava o livro do aluno, e quando recorria às anotações que tinham sido feitas nele durante a preparação da aula. Para isso utilizamos a cópia das páginas do livro do aluno onde as professoras anotaram sugestões do MP. Esse filme foi apresentado nas ACSs e ACC.

As ACSs aconteceram de manhã com uma duração de 58 minutos na ACS de Erika e de 52 minutos na ACS de Silvana. A professora Silvana possuía duas turmas do estágio pré-intermediário II, escolhido para a pesquisa e no dia da filmagem já havia dado a aula da unidade *File 6D* para a turma da noite, o que significa que estaria ministrando a aula pela segunda vez e não pela primeira vez como a professora Erika.

A sessão da ACC foi realizada em uma quarta-feira da última semana de novembro e teve a duração de 1 hora e 32 minutos. Para a realização dessa etapa deveria ter sido apresentada a transcrição das ACSs das participantes para que tecessem comentários sobre o que disseram nas ACSs, todavia o que foi apresentado às participantes foi o mesmo filme usado nas ACSs<sup>46</sup>.

A extensão ao coletivo de trabalho aconteceu no último encontro de um curso de formação que estava ocorrendo na escola para os professores. Alguns professores que não estavam participando do curso foram convidados individualmente. Entretanto, somente doze participaram do coletivo de trabalho, incluindo a mim – a pesquisadora. O final do semestre e todas as atividades exigidas nesse período foi a justificativa dos professores para a sua não-participação.

As transcrições dos textos orais foram efetuadas, conforme a convenção sugerida por Tavares (2003), e os sinais mais recorrentes nos recortes discursivos incluídos neste estudo foram: **(XXX)** incompreensão de palavras ou segmentos; **(( ))** comentário da transcritora; **MAIÚSCULA** entonação enfática; **@@@** risos; **<@ @>** trecho falado com risos; **/** para interrupção ou pausa; **“** para citações literais ou leitura de textos; **pq** para indicar a pesquisadora.

Todas as participantes da pesquisa receberam nomes fictícios escolhidos por nós, por opção delas, com o objetivo de manter em sigilo sua identidade.

### 3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

O objetivo proposto na pesquisa é identificar se o MP é um recurso que proporciona a autonomia ou a subsunção. Para este estudo, constituímos dois tipos de textos que serviram de dados: os textos escritos do MP e os textos orais produzidos nas ACs e na ECT.

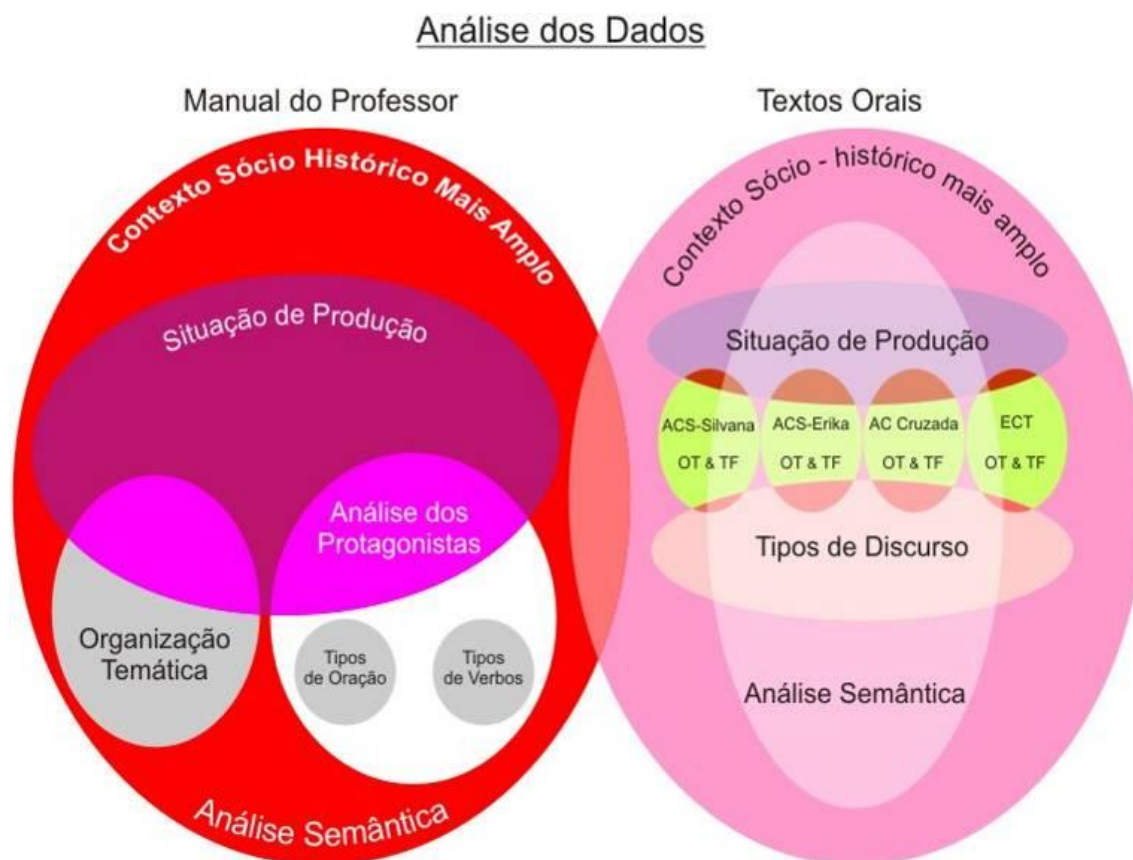
---

<sup>46</sup> Esta diferença na realização do procedimento aconteceu pela falta de familiaridade da pesquisadora com o procedimento proposto por Clot (2006) a qual, no momento das coletas, ainda não tinha domínio do procedimento.

Os dados foram analisados conforme os procedimentos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006a; MACHADO; BRONCKART, no prelo). De acordo com esse construto, a análise deve ser descendente (BRONCKART, 2006a), partindo da análise do contexto sócio-histórico mais amplo, no qual se deram as ações de linguagem que foram, no nosso caso, os textos do MP (na forma escrita) e os diálogos produzidos nas ACSs, ACC e na ECT (na forma oral).

No esquema a seguir buscamos oferecer uma representação das análises feitas e da lógica que guiou nosso pensamento ao realizá-las.

Como é possível verificarmos, na representação fornecida pelo Esquema 3, não utilizamos uma linha definida para separar as etapas das análises, uma vez que não existe, em nosso entender, uma forma de delimitá-las. Todas as análises feitas são interdependentes e a compreensão do todo depende da compreensão das partes e da sua necessária inter-relação/indissociabilidade.



Esquema 3 – Representação do esquema da análise dos dados.

Acreditamos que cada ação de linguagem (escrita e oral) se deu em um contexto específico, mas que, de certa forma, os contextos não deixam de se tocar e ter alguma influência entre si. Dentro desses contextos temos a situação de produção que se refere mais especificamente aos parâmetros físicos e socio subjetivos do produtor que envolvem, de acordo com Bronckat (1999), emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciatador e do receptor, instituição social e objetivo de cada ação de linguagem.

No nosso caso, procuramos ver a situação de produção, tanto do MP quanto dos textos orais das ACs e da ECT, como podemos verificar na figura supramencionada.

Após a análise desses dois aspectos passamos para uma análise mais textual, a qual, no caso do MP, envolveu a organização temática que apresenta uma planificação dos temas mobilizados no texto, e os protagonistas da ação. Para que pudéssemos chegar a eles desenvolvemos dois tipos de análise: os tipos de oração e os tipos de verbos. Toda essa análise teve por objetivo levar-nos a responder à pergunta: Como se configura a imagem do professor no MP?

No que se refere à análise dos textos orais procedemos à análise textual, além da análise do contexto e da situação de produção. A análise textual foi iniciada com a análise dos turnos de fala e da organização temática de cada ação de linguagem (oral), ou seja, ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT. Essa análise encontra-se no nível organizacional de textualidade.

Devido à variação de temas que apareceram nos textos, decidimos, a partir desse momento, escolher os excertos que de alguma forma se referissem ao MP e com esses excertos (dos quatro momentos mencionados) realizamos a análise dos TDs, ainda nesse nível de textualidade. A análise das marcas linguísticas nos TDs possibilitou a resposta às perguntas: Quais são as representações das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho? e Como se configura a imagem do professor a partir das representações construídas no discurso das professoras nos momentos de interação?

Após todas essas análises, partimos para a análise de ordem semântica, ou seja, levando em consideração as diversas informações obtidas dos dois conjuntos de dados, com o objetivo de respondermos a nossa pergunta mais geral: - O manual do professor é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor?

A coleta de dados, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados estão resumidos no quadro a seguir juntamente com seus respectivos objetivos:

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Narrativa de aprendizagem	Obter o perfil das participantes
Manual do Professor	Verificar como a imagem do professor está configurada no manual.
Filmagem da preparação da aula escolhida pelas participantes, bem como da própria aula.	Registrar a ação do professor e como insumo para a autoconfrontação.
Autoconfrontação simples – gravada	Expor aspectos do trabalho do professor e do uso do MP através da observação de seu próprio trabalho
Autoconfrontação cruzada – gravada	Identificar-se através do trabalho do outro e do diálogo sobre o trabalho realizado
Coletivo de trabalho – gravado	Formalizar e compartilhar com outros colegas de trabalho suas figuras interpretativas acerca do trabalho do professor

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados e respectivos objetivos.

No próximo item discorreremos sobre os procedimentos de análise para cada conjunto de dados.

### 3.7.1. Os procedimentos de análise dos textos do MP

Realizamos uma análise das páginas 4 a 7 referentes ao índice do livro do aluno; das páginas 8 a 11 onde encontramos a introdução do MP e das páginas 93 a 95 referentes às instruções da unidade *File 6D*, a qual corresponde às aulas filmadas<sup>47</sup>. Por meio de um levantamento dos elementos sintáticos e semânticos do texto, conforme Machado e Bronckart (2004), procuramos levantar quais são os protagonistas trazidos no texto, por meio do levantamento dos sujeitos e dos verbos utilizados nas orações a fim de verificarmos qual é a imagem do professor que o MP veicula. Assim, acreditamos ser possível verificar se ele promove a autonomia ou a subsunção do professor ao que é colocado como verdade pelo MP.

Para realizarmos essa análise, em primeiro lugar foi feita uma análise do contexto sócio-histórico mais amplo e em seguida da situação de produção da ação do MP. Em segundo lugar procedemos à análise mais textual das páginas mencionadas. Dessa forma, foi feito o levantamento de todas as orações que compõem o texto da introdução com suas quatro páginas e da unidade *File 6D* nas quais identificamos o sujeito (quando havia um) e o verbo da oração. Em primeiro lugar, nossa intenção foi verificar se os sujeitos das orações eram na maioria seres humanos ou seres inanimados a fim de identificar o(s) protagonista(s) da ação.

<sup>47</sup> As referidas páginas encontram-se em anexo.



A partir da noção de *voz ativa* e *voz passiva* identificamos todas as orações do texto. Em primeiro lugar baseamo-nos na diferença entre orações ativas e passivas. As orações na voz ativa possuem sujeitos que praticam a ação verbal ou participam ativamente de um fato (ex: A torcida aplaudiu os jogadores), já as orações na voz passiva possuem sujeitos que são considerados pacientes, ou seja, sofrem a ação praticada por outros (ex: A partida foi suspensa após a confusão entre os jogadores).

Dentro dessas duas classes (voz ativa e voz passiva) temos ainda uma segunda subdivisão entre orações principais e orações subordinadas. As orações principais são aquelas que não exercem nenhuma função sintática (de sujeito, objeto direto, objeto indireto, advérbio, etc.), ou seja, nunca serão complemento de outra oração. Entretanto, as orações subordinadas, como o próprio nome já diz, dependem de ou estão subordinadas a outra oração (oração principal) e realizam uma função sintática que complementa o sentido da principal.

Dessa forma, entendemos que a predominância de um ou outro tipo de oração revela a posição dos protagonistas no texto. Se um protagonista ocupa mais posições de sujeito em orações principais ativas, poderíamos supor que estas possuem um sujeito agente que desencadeia uma atividade, sendo origem dela e seu controlador (BORBA, 2002).

Assim, nos decidimos a restringir a análise às orações na voz ativa por cremos que elas podem nos proporcionar uma identificação dos protagonistas do texto em questão. Mesmo assim, classificamos o tipo de oração em principal ativa (PA), principal passiva (PP), subordinada ativa (SA) e subordinada passiva (SP), com o intuito de verificar a relação entre os sujeitos humanos e inanimados e o tipo de oração e separarmos as orações a serem analisadas.

Entretanto, o aspecto sintático-semântico que mais nos parece esclarecedor com relação aos protagonistas é o tipo de verbo que aparece na oração. Para Chafe (1979) a natureza do verbo determina que substantivos o acompanhem, determina também, qual será a relação desses substantivos com os verbos e como esses verbos serão semanticamente especificados.

Para a identificação dos verbos utilizamos a divisão verbal sintático-semântica apresentada por Borba (2002), a qual é compartilhada por Chafe (1979), que adota os mesmos termos para verbos tanto em inglês quanto em português. Do mesmo modo, Bronckart (1999) usa classificação semelhante para os verbos em francês. São eles:

- **Verbos de ação:** para Borba (2001, p. vii), “os verbos de ação expressam uma atividade associada a um sujeito agente, ou seja, aquele que por si mesmo desencadeia uma atividade, física ou não, sendo origem dela e seu controlador.” Segundo Chafe (1979), o verbo de ação exige que um nome o acompanhe, que o nome se relacione com ele como um *agente* e que o nome se especifique como *animado*, talvez também como *humano*. Ex: Paulo correu.

- **Verbos de processo:** segundo Borba (2001), os verbos de processo expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito *paciente*; *experimentador* ou *beneficiário*. Ex: O leite *ferveu*; Marina *lembra-se* com saudades da infância; Lúcia *herdou* da avó um gato siamês.
- **Verbos de ação-processo:** de acordo com Chafe (1979, p. 100), “como processo, ele implica uma mudança na condição de um nome, seu paciente. Como ação, expressa o que alguém, seu agente, faz”. Ex: João *quebrou* o copo. Neste exemplo, há um *agente* que pratica a ação expressa pelo verbo *quebrar*, há um acontecimento, *o copo quebrou*, e, por último, há um *paciente* que sofre uma transformação, *o copo estava inteiro, mas não está mais*.
- **Verbos de estado:** Conforme Borba (2001, p. vii), “verbo de estado é aquele cujo sujeito é mero suporte de propriedades (estado > *Uma estrada margeia o lago*; ou condição > *Meu vizinho tem fazendas em Goiás*) ou então é experimentador delas (*João amava Maria*; *Nuno sabe tocar oboé*).

Para a classificação de cada verbo mencionado no texto, utilizamos o dicionário de verbos de Borba (2002). A classificação dos protagonistas foi feita com base em Bronckat e Machado (2004).

### 3.7.2 Procedimentos de análise dos textos orais das ACSs, ACC e CT

Após a análise do contexto sócio-histórico mais amplo, realizamos a análise da situação de produção dos textos orais produzidos nas quatro fases (cf. BRONCKART, 1999), ou seja, nas duas ACSs, na ACC e na ECT.

O próximo passo foi a realização da análise organizacional, iniciada pela análise dos turnos de fala, visto que o texto a ser analisado possui caráter conversacional com visível diferença na quantidade e tamanho dos turnos. Nosso objetivo aqui era saber qual foi nossa interferência na sessão de ACs. Os turnos de fala foram contados e não foram considerados os turnos que indicavam apenas concordância com o interlocutor, os quais representavam sobreposição de turnos e não necessariamente mudança de turno (MARCUSCHI, 1991). Para cada momento da coleta contamos os turnos de cada participante para que pudéssemos verificar a porcentagem de cada participante na conversação. Também levantamos o número de palavras de cada turno válido, utilizando a ferramenta “contar palavras” do programa computacional *Word 2007*.

A seguir, procedemos à organização temática das quatro fases. Esse levantamento foi feito por meio da leitura e releitura cuidadosa dos turnos de fala relacionados à pesquisa, pois em alguns momentos a professora participante Silvana, de modo especial, dirigia seu dizer para problemas com a filmagem, o som ou o que estava acontecendo fora do local da filmagem. Os temas foram divididos em temas principais e subtemas.

Para fornecer uma maior visibilidade da progressão temática dos textos, elaboramos um gráfico que pode nos dar uma “fotografia” dela. Para a confecção desse gráfico realizamos o levantamento dos temas e subtemas na ordem em que apareceram. Por exemplo: na ACS de Silvana o primeiro tema levantado foi “justificativa para mudar as sugestões do MP”, o qual recebeu o número “1”. A primeira justificativa que ela mencionou foi a “resposta dos alunos às atividades propostas”, subitem que recebeu a indicação “1a”, a segunda foi “dificuldades com as atividades propostas” que recebeu a indicação “1b” e assim sucessivamente. Isso foi feito com todos os temas e seus respectivos subtemas. O segundo passo foi a montagem de uma lista na qual foram relacionados todos os temas e subtemas na ordem em que apareceram e que serviu de base para a montagem do gráfico propriamente dito. Consideramos os temas principais no eixo vertical e para cada tema foi traçada uma linha pontilhada no sentido horizontal. No eixo horizontal consideramos a progressão temática/tempo onde marcamos o aparecimento de cada subtema com dois círculos, um preenchido e um vazio, unidos por um pequeno segmento de reta, para indicar início e fim daquele subtema. Quando todos os subtemas estavam marcados nas suas respectivas linhas, ou seja, a dos temas principais com os quais estavam relacionados, traçamos uma linha ligando os subtemas, o que no final deu a idéia de continuidade da conversação<sup>48</sup>.

A construção do gráfico foi realizada para as ACS de Silvana e de Erika, para a ACC e para o ECT.

Em seguida selecionamos os excertos relacionados com o foco da pesquisa e elaboramos uma tabela com os temas recorrentes nos diversos momentos. A partir dessa tabela procedemos à análise dos TDs de forma conjunta para os quatro momentos, ainda na análise organizacional. Com essa análise foi-nos possível verificarmos as representações trazidas pelas professoras nos diferentes momentos de interação. Ainda nesse nível de análise pudemos verificar as imagens do professor construídas no dizer das participantes Erika e Silvana e das demais professoras que participaram da ECT.

A análise dos TDs foi feita nos excertos relacionados ao foco da pesquisa. Acreditamos que, mesmo que este não tenha sido o tema mais recorrente no discurso das participantes, a extensão dos dados não permitiria uma análise da sua totalidade, embora entendamos que estes sejam extremamente ricos para futuras investigações.

---

<sup>48</sup> Agradeço a valiosa colaboração de Andre Mott Fernandez que conseguiu colocar em forma de gráfico as minhas descrições do movimento dos temas e subtemas.

Finalmente, foi realizada a análise semântica para a identificação dos protagonistas e, conseqüentemente, de sua posição em relação a quem produz o MP ou à coleção didática, tornando-nos possível verificar se os professores revelam em seu dizer a autonomia ou a subsunção de seu trabalho ao MP ou de quem o produziu.

Os procedimentos de coleta de dados, bem como as perguntas que visam responder, foram resumidos na tabela abaixo na tentativa de tornar mais visível como pretendemos chegar a essas respostas.

DADOS	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	PERGUNTA
<b>Narrativas de aprendizagem</b>	Obter o perfil das participantes		
<b>Observação de diversas aulas</b>	Ambientar os participantes e a pesquisadora		
<b>Introdução do MP e as páginas referentes ao plano de aula da unidades <i>File 6D</i></b>	Verificar como se configura a imagem do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do contexto sócio-histórico.</li> <li>- Análise da situação de produção.</li> <li>- Análise organizacional: Organização Temática.</li> <li>- tipos de oração; tipos de verbos.</li> <li>- Análise semântica: protagonistas</li> </ul>	<b>- Como se configura a imagem do professor no MP?</b>
<b>Filmagem da preparação da aula escolhida pelas participantes, bem como da própria aula.</b>	Registrar a ação do professor		
<b>Autoconfrontação simples – filmada</b>	Expor aspectos do trabalho do professor e do uso do MP através da observação de seu próprio trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do contexto sócio-histórico .</li> <li>- Análise da situação de produção.</li> <li>- Análise organizacional: turnos de fala; Organização temática; TDs.</li> </ul>	<b>- Quais são as representações das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho?</b>
<b>Autoconfrontação cruzada – filmada</b>	Identificar-se através do trabalho do outro e do diálogo sobre o trabalho realizado		<b>- Como se configura o professor a partir das representações construídas no discurso das professoras nos momentos de interação?</b>
<b>Coletivo de trabalho – filmado</b>	Formalizar e compartilhar com outros colegas de trabalho suas figuras interpretativas acerca do trabalho do professor		
<b>Pergunta geral</b>	<b>Cruzar os resultados das análises anteriores</b>	<b>- Análise de ordem semântica: protagonistas</b>	<b>- O manual do professor é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor?</b>

Quadro 2 – Procedimentos de análise.

No próximo capítulo procederemos à análise dos textos produzidos nas diversas etapas das ACs e da ECT.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa conta com textos escritos (MP) e orais (transcrições das autoconfrontações – AC (simples e cruzada) e extensão ao coletivo de trabalho- ECT ) como dados de análise.

A análise foi feita conforme o exposto no capítulo da metodologia.

Iniciamos com a análise dos textos escritos com o intuito de verificar como o MP configura a imagem do seu usuário, o professor, para, num segundo momento, compararmos com as representações das professoras participantes.

### 4.1 A IMAGEM DO PROFESSOR VEICULADA NO MANUAL DO PROFESSOR

De acordo com Bronckart e Machado (2004), é de fundamental importância analisarmos diferentes textos que permeiam a situação de trabalho a ser estudada, pois podem proporcionar uma nova compreensão sobre ela. No caso de nosso estudo, acreditamos que a análise do texto do MP pode nos proporcionar este novo entendimento, uma vez que se constitui em um texto prescritivo para os professores deste contexto específico. Outra razão é que este tipo de texto, ao ser utilizado pelos professores, pode construir ou modificar as representações que estes possuem sobre seu trabalho.

O texto escrito que analisamos foram as páginas do MP, conforme mencionado na metodologia. Vale lembrar que esse livro foi adotado pela escola em 1997, um ano após sua publicação em 1996 como *English File*, ou seja, está sendo utilizado na escola há 12 anos.

Seguindo os procedimentos de análise propostos por Bronckart, (1999, 2006a, 2008) e Bronckart e Machado (2004), discutimos sobre o contexto sócio-histórico mais amplo relacionado à produção dos materiais, bem como a situação de produção, e em seguida realizamos uma análise de aspectos sintáticos e semânticos, com o objetivo de identificarmos quais são os protagonistas apresentados no texto. A partir dessa análise, podemos verificar qual é a imagem do professor construída por esse material.

#### 4.1.1 Contexto sócio-histórico mais amplo subjacente ao MP

Ao analisarmos o contexto sócio-histórico de nosso estudo, não é suficiente nos determos no texto escrito do MP ou no contexto da escola estudada. É preciso ampliar nossa visão para que possamos enxergar aspectos que certamente influenciam este contexto micro, e que de outra forma não conseguiríamos perceber. É como a visão que temos nesses programas de computador, nos quais iniciamos com a visão do globo terrestre, totalmente ampliada e, depois de contemplá-la, vamos fechando o foco e, então, percebemos os mares, os continentes, os países, as cidades, os bairros, os quarteirões e, finalmente, encontramos nosso alvo, nosso objetivo principal, algo que queremos contemplar bem de perto, por exemplo, a nossa casa ou o nosso local de trabalho.



Foto 1 – A mudança de foco, do macro para o micro.

O NEF-PI é produzido por uma editora britânica, a *Oxford University Press*, uma das gigantes do mercado editorial mundial. Especificamente no ensino de LI, ela tem investido de forma acentuada na modernização dos recursos oferecidos aos professores e alunos, conforme exposto por Paiva (no prelo), o que a deixa em vantagem perante seus concorrentes.

A editora atende o mercado mundial nos mais diferentes países. Podemos confirmar isso no *site* da editora, <http://www.oup.com/about/history/>, onde se afirma: “a OUP agora é

uma das maiores editoras no Reino Unido, e a maior imprensa universitária do mundo (tradução nossa)”.<sup>49</sup>

No Brasil, ela tem uma fatia significativa do mercado, principalmente das escolas de idiomas. Somente para o ensino de LI ela mantém um escritório central em São Paulo e outros 12 escritórios espalhados pelo país com um número variado de gerentes, consultores, promotores e representantes de vendas, isto sem considerarmos todos os outros países onde atua.

Este breve panorama parece ressaltar o aspecto comercial do ensino de LI, o qual é atualmente responsável por uma parcela considerável do PIB de países como a Inglaterra e os EUA, de acordo com Rajagopalan (2005) e Pereira (2004).

O livro NEF-PI é uma reedição da coleção *English File*, publicado em 1996 através do volume *Elementary*, tendo como autor Paul Seligson e Clive Oxenden nos dois primeiros volumes da série. Entretanto, os autores do NEF-PI são Clive Oxenden e Christina Lathan-koning, enquanto o nome de Paul Seligson aparece na capa em fonte menor, abaixo dos nomes dos autores principais, o que parece lhe conferir uma função menor na produção do material. Podemos confirmar essa suspeita ao analisarmos o texto referente aos reconhecimentos, que se encontra na contracapa do MP. Nele o nome de Paul Seligson não é sequer mencionado. Pereira (2004) alerta para o fato de que as editoras, muitas vezes, mantêm os moldes de coleções consagrados pelo público consumidor, mudando de autores quando necessário e dando-lhe apenas uma roupagem mais moderna. Parece que foi o que aconteceu com Seligson na referida coleção.

A apresentação do material é bastante importante, uma vez que é preciso agradar o cliente visando vencer a concorrência de mercado. No caso do NEF-PI, o livro do aluno é todo colorido, cheio de imagens, em papel *couchê*, com figuras e fotos de ótima qualidade em todas as páginas das lições. Este item da coleção está direcionado para o maior número de consumidores – os alunos. O MP, por sua vez, está impresso em papel *Offset*, mais comum na impressão de livros e, portanto, mais barato e que será consumido em uma proporção muito menor. A impressão é feita em preto e azul que acompanha a cor da capa do volume *Pre-intermediate*. Este detalhe, aparentemente bastante lógico, representa a preocupação fortemente comercial que está associada a esse mercado, ou seja, questões de custo e de *marketing* na produção dos materiais.

---

<sup>49</sup> OUP is now one of the largest publishers in the UK, and the largest university press in the world.



Vários autores como Coleman (1985), Hemsley (1997), Marcuschi (2005), Tomlinson (2003), entre outros, consideram muito importante que o MP apresente a concepção de ensino/aprendizagem de línguas adotada pelos autores na elaboração do material. Contudo, o MP estudado não menciona explicitamente, em nenhum momento, qual é a concepção adotada pelo material.

Em nosso entender, a concepção de ensino/aprendizagem subjacente ao material parece ser uma mescla de algumas abordagens. Os autores priorizam, de certa forma, a comunicação tanto oral quanto escrita, características do método comunicativo o qual adota uma visão “funcional” que vê a língua como veículo para a expressão de funções (RICHARDS; RODGERS, 1986). Ao mesmo tempo preocupa-se com o ensino de regras da língua de maneira mais estruturalista, uma vez que explicita sistemas de estruturas ao ensinar a gramática, por exemplo. Por outro lado, os autores enfatizam o ensino de estratégias de aprendizagem, como podemos verificar nas sessões de *Study Tips* e *Study Link* dando ao ensino uma característica cognitivista que traz em seu bojo uma visão de língua como instrumento. Entretanto, não existem indícios da abordagem “interacional” (RICHARDS; RODGERS, 1986), na qual a língua é vista como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais, nem tampouco da abordagem “discursiva” (JORDÃO, 2006). Nesta última, a língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significação do mundo e do que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.

O que encontramos nas páginas de 4 a 7 é o conteúdo a ser ensinado em cada lição. Os itens referentes às unidades A, B, C e D estão dispostos da seguinte forma: título da unidade; gramática; vocabulário; pronúncia. Na página seguinte estão as colunas relacionadas a três habilidades que deverão ser desenvolvidas: a fala, a audição e a escrita. Existem outras três lições que não elencam nenhum conteúdo, apenas o título que lembra situações do dia-a-dia para comunicação e outra com ênfase na habilidade de escrita. Das páginas 8 a 11 encontramos as instruções gerais dos autores sobre o uso do material.

Dessa forma, fica a critério do professor identificar qual é a concepção de ensino/aprendizagem adotada. Acreditamos que, ou os autores parecem não achar importante essa explicitação, uma vez que esperam que o professor siga o material da forma como está proposto, ou consideram o professor incapaz de entender as teorias de ensino/aprendizagem, ou seja, como diria Taylor (KINCHELOE, 1997), os “operários/professores” não são contratados para pensar, pois outros já o fazem por eles.

Segundo vários autores (GIMENEZ, 2006; MOITA-LOPES, 2005; PEREIRA, 2004; RAJAGOPALAN, 2005), a LI não pode ser considerada como uma língua neutra por possuir o *status* de língua internacional ou língua franca. A tentativa de produzir um material “politicamente correto”, no qual não se levantem questionamentos que possam gerar desconforto entre os que o estão utilizando e, conseqüentemente, onde os conflitos, inerentes aos países onde se utiliza a língua, não sejam sequer discutidos, parece ser a escolha das editoras em geral.

Acreditamos que, ao ensinarmos uma língua, seja ela qual for, as questões culturais, de raça e etnia serão tocadas mesmo que não de maneira explícita. Por exemplo, na forma em que as diversas etnias estão representadas, o que pode levar a reforçar ou modificar certas representações dos alunos e professores que utilizam o material.

No material analisado, notamos alguns aspectos referentes a questões como: nível socioeconômico, sexo, raça, etnia e idade. Na análise do MP não encontramos nenhuma preocupação com temáticas que poderiam gerar qualquer tipo de desconforto, tanto na introdução quanto nas instruções da lição 6D. Parece-nos que essas questões foram propositalmente evitadas.

É importante lembrar que os usuários do material em questão são os alunos da escola que serve de contexto para essa pesquisa, a qual atende principalmente acadêmicos, professores e funcionários da comunidade universitária (70% do total de alunos), além de adolescentes a partir de 11 anos. Os alunos parecem ser de diversas etnias predominando, entretanto, os de cor branca. Quanto ao aspecto socioeconômico, as mensalidades são cobradas de forma diferenciada para alunos que participam da comunidade externa e interna. Estas estão em torno de R\$ 105,00 ao mês para alunos da comunidade externa, de R\$ 65,00 para acadêmicos, funcionários e filhos de funcionários da comunidade universitária e de R\$ 47,00 para alunos e funcionários que participem de cursos de mestrado ou de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Dessa maneira, alunos oriundos das classes C e D dificilmente poderiam ingressar no referido instituto, uma vez que este não opera com nenhum sistema de bolsa de estudos integral ou parcial, e os descontos são direcionados à comunidade universitária.

Nos livros do aluno e de exercícios podemos perceber, por meio da análise das gravuras e fotos, que os autores adotam uma postura de aparente imparcialidade, ou seja, sem levantar questionamentos explícitos sobre assuntos de raça, sexo, idade, etc. Por outro lado, os autores apresentam algumas fotos que contêm pessoas de etnias diferentes dos brancos europeus e americanos, mas de maneira muito tímida. Das 159 páginas do livro do aluno que

contêm ilustrações, somente 23 apresentam fotos ou desenhos com pessoas de etnias minoritárias.

De maneira geral, os textos envolvem assuntos neutros, como viagens, profissão, rotina, etc. As perguntas referentes aos textos são bastante superficiais, não dando margem para discussões sobre questões sociais.

Na unidade escolhida para esta análise (*File 6D*), o tema central é “problemas com amigos” e tem como foco ensinar como pedir e dar conselhos usando o verbo modal “*should*”. A foto central da unidade apresenta um homem de cerca de 35 anos aparentando ser de origem asiática, talvez hindu. Entretanto, este apresentador de um programa diário traça terno e gravata o que pode gerar dúvidas quanto à autenticidade da foto, pois o que se espera é um indivíduo que traja roupas menos formais, visto que sua atividade não proporciona contato pessoal com as pessoas.

Quanto aos textos desta unidade, que são pequenos textos de mensagens eletrônicas como respostas aos problemas recebidos no programa, dois deles apresentam uma tendência machista na escolha do léxico. Podemos perceber isso quando utilizam a expressão “Ela talvez goste da maneira como seu amigo a trata<sup>50</sup>” e “As mulheres não valem/merecem isso<sup>51</sup>”, quando o problema relatado indica que o amigo do participante estaria flertando com sua namorada.

Quanto ao aspecto idade podemos verificar que, no caso dos adolescentes dos dois primeiros anos, existe um material específico para a faixa etária de 11 a 16 anos. Contudo, no terceiro ano o aluno passa a utilizar o livro NEF-PI, que é um livro classificado na categoria para adultos. Os alunos podem ingressar na escola a partir dos 14 anos já nas turmas de adultos em qualquer dos horários oferecidos para essa categoria. Pode-se perceber que os alunos adolescentes, em sua maioria, não são contemplados pelo material e sempre estarão expostos a assuntos apropriados aos adultos.

Essa padronização promovida pelas grandes editoras com o uso do seu material didático parece deixar de lado questões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a individualidade de cada aluno que deve ser considerada. Acreditamos que, dependendo da maneira como o MP configura a imagem do professor, ele poderá provocar a subsunção do trabalho desse profissional a uma ferramenta que deveria ter sido criada para auxiliá-lo. Tal situação sugere que a desconsideração do profissional como um ser capaz de criar e tomar decisões na realização do seu trabalho parece refletir negativamente na sua valorização, como argumentou Kincheloe (1997), tanto dele mesmo quanto da

---

<sup>50</sup> “*she might like the way your friend treats her*”.

<sup>51</sup> “*Women aren't worth it*”.

comunidade na qual está inserido. Esse autor avalia que, cada vez mais, o professor se sente incapaz de agir de forma diferente da determinada nos manuais didáticos tornando-se dependente do saber dos especialistas.

Nas análises do próximo item, iniciamos com a situação de produção do MP. Em seguida realizamos a explanação da organização temática e então, buscamos identificar os protagonistas e seus papéis no desempenho da função de educar.

#### 4.1.1.1 Situação de produção do MP

Dentro do contexto podemos delimitar a situação de produção do MP do livro NEF-PI. Nesse caso, temos como emissores diretos os autores produtores do material, já mencionados na sessão anterior, e, como produtores indiretos, temos as editoras que ditam o que e como publicar. Os receptores do MP são os professores que podem adotá-lo como aquele que deve ser seguido ou como um material de referência que deve ser consultado somente em caso de maiores dúvidas.

A coleção, como um todo, é produzida para usuários de inúmeras partes do mundo que desejam ensinar ou aprender a LI, como segunda língua ou como língua estrangeira, como é o caso do Brasil. Os professores que o utilizam são, na maioria, de escolas particulares de idiomas devido às características das atividades propostas, ou seja, de produção e de compreensão escrita e oral. As escolas de ensino regular, particulares ou públicas, muitas vezes não oferecem condições para o ensino de todas as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), principalmente devido ao elevado número de alunos em sala.

O local de produção é o Reino Unido, mais precisamente a editora Oxford. Este país tem, de acordo com Rajagopalan (2005) e Pereira (2004), grande parte de seu PIB oriundo da comercialização de produtos relacionados ao ensino da LI. O tempo da ação de linguagem é o ano de 2005, ano de sua publicação. Nesse ano já haviam se passado nove anos da primeira publicação da coleção *English File*, da qual resultou o *New English File*. Toda a coleção didática foi atualizada com novos assuntos e ilustrações, mas não perdeu características como a forma de apresentar a pronúncia e a fonologia, por exemplo. Quanto ao MP, especificamente, ele foi complementado com mais sugestões de atividades extras que o professor pode ou não usar, além de uma maior quantidade de folhas de exercícios de gramática e de comunicação fotocopiáveis, prontas para uso.

Os receptores desse material, no caso desta pesquisa, são professores de LI, com experiência de ensino cuja duração varia entre 6 e 25 anos e que possuem, no mínimo, um curso de graduação, embora a maioria possua especialização e mestrado.

Após refletirmos sobre a situação de produção do MP passamos para a análise textual a fim de verificarmos, nas marcas linguísticas, a imagem do professor veiculada por esta ferramenta.

#### 4.1.1.2 Organização temática do MP

O MP traz, primeiramente, um sumário dos itens apresentados no livro. Em seguida, exhibe a lista de conteúdos de cada lição e logo após, a introdução geral composta por quatro páginas, sendo as duas primeiras divididas em duas colunas, cujo objetivo é orientar o professor no uso das atividades do livro do aluno e dos recursos disponíveis. Inicia com um breve comentário geral sobre o que os alunos do nível pré-intermediário precisam. A seguir, comenta três aspectos do ensino de línguas estrangeiras separadamente: gramática, vocabulário e pronúncia. Além desses aspectos, comenta também como o livro apresenta e trabalha as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Além disso, nesta seção, indica como trabalhar com as partes que aparecem separadas das unidades A, B,C, e D que são: *Practical English*, *Revision and Check* e *Study link*. Na página 10, os autores descrevem cada parte do livro dos alunos e na página 11 apresentam duas seções: uma destinada aos alunos, explicitando os recursos extras oferecidos pela coleção e uma destinada aos professores, a qual expõe os recursos extras destinados aos usuários do Manual – os professores.

As lições A, B, C e D das unidades 1 a 8 possuem três páginas de instruções para o uso das atividades propostas pelos autores. Nessas páginas o professor pode encontrar o passo a passo de cada lição. Para as lições *Practical English*, *Writing* e *Revision and Check* são destinadas partes desiguais de três páginas. A seção *Revision and Check* apresenta apenas respostas sem nenhum comentário sobre os exercícios e muito menos abertura para que os alunos respondam livremente, pois trazem apenas uma possibilidade de acerto.

Na análise da unidade escolhida *File 6D*, foram considerados os enunciados referentes às instruções de cada exercício e desconsiderados os enunciados referentes às respostas ou roteiros de exercícios escritos, os quais não fazem parte do texto diretamente dirigido ao usuário do MP. Verificamos o uso do imperativo em quase 100% das orações, o que já era esperado, pois o MP tem a função de dar instruções sobre como aplicar as atividades e exercícios propostos no livro do aluno, o que poderíamos identificar como uma característica desse gênero textual. Entretanto, somente se refere ao professor com o pronome “você” em

duas orações, com a função de sujeito, seguindo-se os verbos modais “poderia e pode” indicando **possibilidade** de interferência do professor no curso da aula, a qual parece não ser incentivada ou ser até mesmo desnecessária.

#### 4.1.1.3 Análise dos protagonistas

Para essa parte da análise, verificamos os tipos de oração em que encontramos os diversos sujeitos, a quem os autores recorrem, e em seguida aos tipos de verbos que mobilizam, buscando seu valor semântico dentro da oração, que pode nos levar a uma melhor compreensão dos verdadeiros protagonistas acionados pelos autores em seu dizer.

##### 4.1.1.3.1 Análise dos tipos de oração

Consideramos a análise dos protagonistas bastante relevante em nosso estudo, pois acreditamos que pode levar-nos a clarificar as representações que o(s) autor(es) tem de seus destinatários e dos personagens postos em cena no texto (MACHADO; BRONCKART, 2004). Então, para que fosse possível identificar os protagonistas das orações contidas no MP e, portanto, chegar à imagem do professor que ele veicula, foi feito o levantamento dos **sujeitos** (quando houvesse) e dos **verbos** de cada oração, bem como os tipos de orações e tipos de verbos, conforme mencionamos na metodologia.

Nas quatro páginas da introdução encontramos o seguinte quadro:

Total de orações	Protagonistas humanos	Protagonistas inanimados	Oração sem sujeito
226	80	126	17

Quadro 3 – Protagonistas humanos x protagonistas inanimados.

Consideramos protagonistas humanos o professor, os alunos e os autores:

- os alunos são tratados como: *students*, *pre-intermediate students*; *students at this level*; *they*; *high level students* e *many students*; (62 ocorrências). Ex: “Alunos do

pré-intermediário precisam: prática regular e motivadora”<sup>52</sup> (NEF-PI TB<sup>53</sup>, 2005, p. 8);

- os autores são tratados com o pronome *We*; (6 ocorrências). Ex: “Nós tentamos fornecer uma reciclagem estimulante do conteúdo linguístico que os alunos de pré-intermediário já deveriam conhecer”<sup>54</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 8);
- o professor é tratado como: *you*. (12 ocorrências). Ex: “Não se preocupe se você ou seus alunos não usaram o nível *NEF-Elementary*”<sup>55</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 9);
- apenas uma oração foi encontrada com o sujeito *people* que não se refere especificamente a nenhum dos outros protagonistas. Ex: “No mundo todo, as pessoas estão escrevendo em inglês mais do que nunca”<sup>56</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 9).

Como protagonistas inanimados encontramos termos como, por exemplo: *Material*; *each lesson*; *NEF-PI*; *NEF-PI vídeo*; *many lessons*; *Grammar Banks*; e uma infinidade de denominações que se referem às várias partes do material, seja o *Teacher’s Book*, o *Student’s Book* ou o *Workbook* e suas mais diversas sessões. Ex: “Cada lição no *New English File Pre-intermediate* tem uma atividade de conversação a qual ativa a gramática, vocabulário, e pronúncia”<sup>57</sup> (NEF-PI Teacher’s Book, 2005, p. 8).

Foram desconsideradas as orações sem sujeito (17 ocorrências). Ex: “Existe um equilíbrio entre atividades de leitura e audição”<sup>58</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 10);

Com relação ao tipo de oração procuramos identificar os protagonistas (alunos; autores; professor; livro) e sua relação com a incidência dos diversos tipos de oração: principal ativa (PA), subordinada ativa (AS), principal passiva (PA) e subordinada passiva (SP).

Além das orações, procuramos verificar quando os protagonistas apareceram como complemento do verbo, o que aconteceu apenas com professores e alunos. Tal análise está representada nos gráficos a seguir:

<sup>52</sup> “*Pre-intermediate students need regular and motivating practice.*”

<sup>53</sup> Adotamos, de agora em diante, a sigla NEF-PI TB para indicar a referência *New English File: Pre-intermediate – teacher’s Book*.

<sup>54</sup> *We have tried to provide stimulating recycling language pre-intermediate students should already know*”

<sup>55</sup> *Don’t worry if you and your students haven’t used New English File Elementary level*”

<sup>56</sup> *Worldwide, people are writing in English more than ever.*

<sup>57</sup> *Every lesson in New English File Pre-intermediate has a speaking activity which activates grammar, vocabulary, and pronunciation.*

<sup>58</sup> *There is a balance of reading and listening activities.*

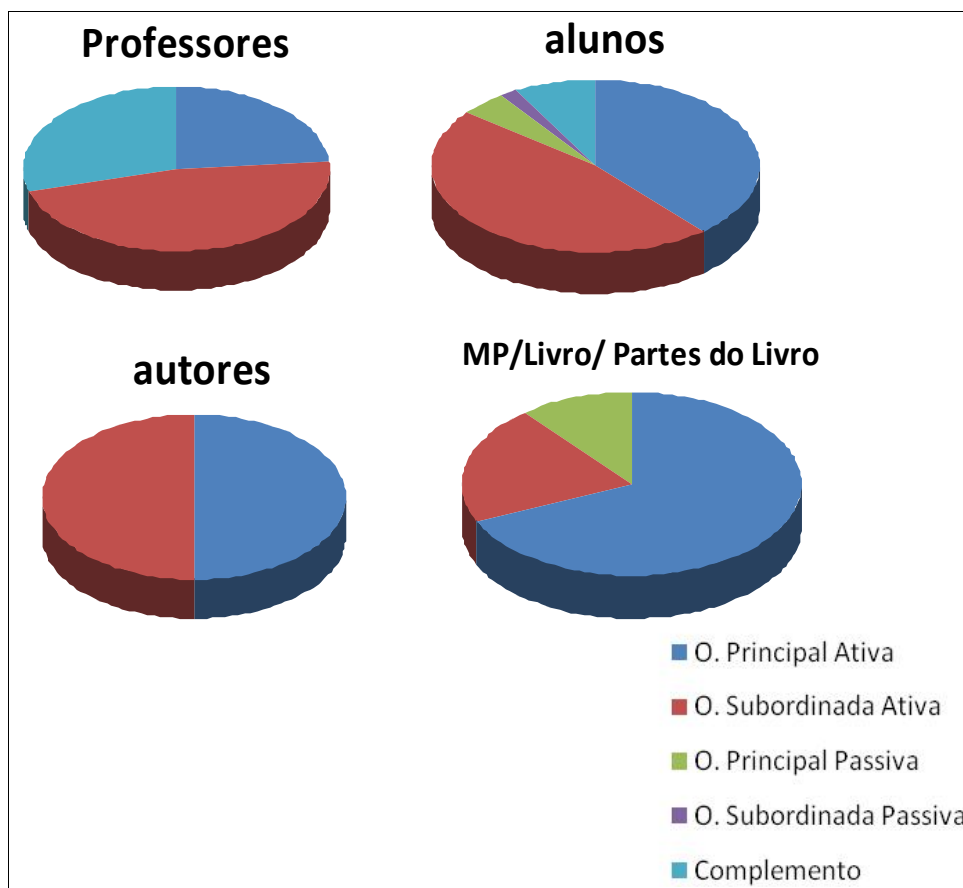


Gráfico 1 – Gráficos representando a relação sujeito x tipos de oração.

Se olharmos para as orações em que o **professor** tem a função sintática de sujeito (12 ocorrências) encontraremos um dado bastante intrigante, ou seja, somente quatro o apresentam em orações PA e nas outras oito ele aparece em orações SA. Além das orações em que aparece como sujeito, o professor é mencionado em complementos de verbos (4 ocorrências) em orações cujos sujeitos são partes do livro ou o próprio livro/MP, sempre com o pronome de tratamento “você”. Apenas com esse dado poderíamos deduzir que o professor é tratado como um receptor do material, pois sua ação estaria, na maioria das vezes, condicionada/ subordinada a uma ação de outrem.

Os **alunos**, por sua vez, parecem ser colocados pelos autores como os destinatários privilegiados da ação do professor em sala de aula, posto que ocorrem como sujeitos de orações, em número significativamente maior (alunos – 62 ocorrências; professor – 12). E como não são os alunos que lêem o manual, e sim o professor, tal fato parece demonstrar que os autores os colocam como centrais no processo de aprendizagem e bastam o material didático e os alunos para que a aprendizagem ocorra.



O maior número é de SA (28), seguidas de orações PA (25), orações PP (3) e orações SP (1). Os alunos aparecem também como complemento de oração (5). Este personagem é o único que aparece em todos os tipos de oração mencionados. Apesar da ligeira prevalência das orações SA sobre as PA estas parecem estar bastante equilibradas, e, desse modo, não é possível concluir, apenas com base nelas, qual o tratamento dado aos alunos dentro do texto. Será preciso juntarmos a análise dos tipos de verbos e da sua semântica para podermos chegar a uma conclusão.

No caso dos sujeitos serem os **autores**, verificamos que os tipos de oração dividem-se igualmente entre PA (50%) e SA (50%). Entretanto, o sujeito dessas orações, antes mesmo de verificarmos os tipos de verbos que o acompanham, nunca aparece na voz passiva (sofrendo a ação). Tal fato parece indicar o sujeito que pratica uma ação ativamente, podendo ser origem dela, seu controlador e responsável por ela.

Quando o sujeito é o **MP/livro/partes do livro** ou alguma das seções do livro, a maioria aparece como sujeito de orações PA (85), em menor número (27) em orações SA, seguidas das orações PP (14). Somente com esse dado podemos perceber que, se nas orações principais o sujeito é quem realiza uma ação e que essa não é complemento de outra, como é o caso das SA, o livro aparece como protagonista principal desse texto, fazendo a figura do professor desaparecer (compare o número de orações PA entre professor - 4 e livro/MP – 85). Resta-nos verificar se o valor semântico atribuído aos verbos dessas orações coloca realmente o trabalho do professor como subsumido ao MP na realização de seu trabalho.

#### *4.1.1.3.2 Análise dos tipos de verbos e seu valor semântico*

Acreditamos que ao verificar os tipos de verbos utilizados pelos autores do texto, de acordo com a classificação apresentada na metodologia (verbos de ação, ação/processo, processo ou estado), poderemos identificar a quem privilegiam como protagonistas nesse texto.

Poderíamos dizer que colocar o MP/livro/partes do livro como protagonista principal no texto avaliado seria uma atitude óbvia de quem quer promover seu produto de forma a torná-lo mais atraente para seus possíveis consumidores. Entretanto, mesmo que a imagem de quem vai utilizá-lo mais diretamente (o professor) apareça de forma mais ou menos tímida, a

representação que o material traz dos demais protagonistas dependerá do valor semântico dos verbos empregados nas orações em que estes aparecem.

Para atingirmos os objetivos deste estudo, nos limitamos às orações ativas, tanto principais quanto subordinadas, e procuramos fazer a relação entre “protagonistas humanos e inanimados”.

Após o levantamento dos tipos de verbos, procuramos relacioná-los com os tipos de oração em que estão empregados e obtivemos os seguintes gráficos:

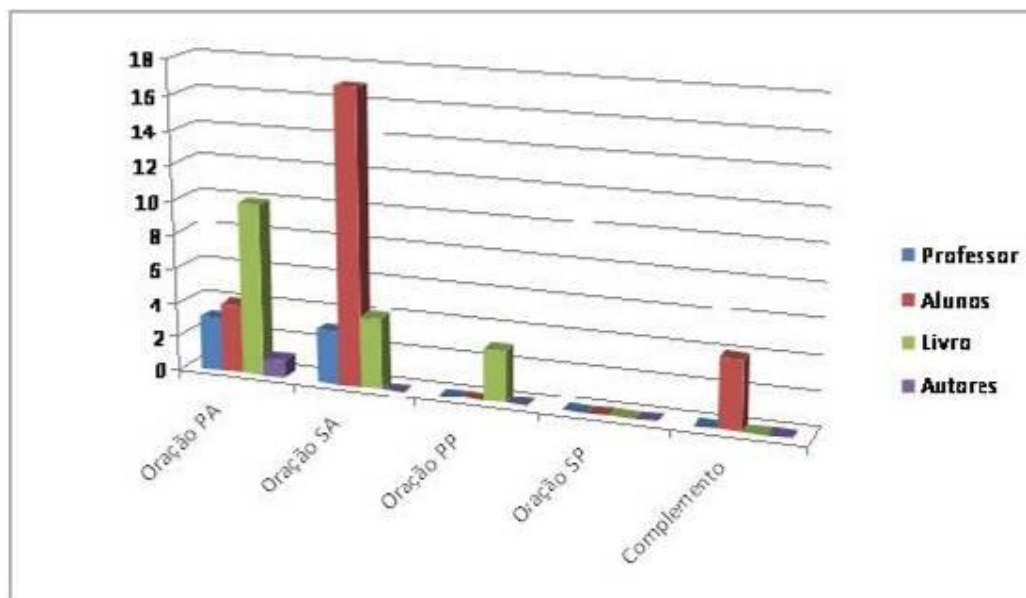


Gráfico 2 – Tipos de oração x verbos de Ação

Os verbos de ação, de acordo com Borba (2002) e Chafe (1979), apresentam um sujeito que por si mesmo desencadeia uma atividade sendo responsável por ela. O sujeito é apresentado como “animado”, podendo ser “humano” ou não. No nosso caso, todos aparecem na função de sujeitos em orações PA com verbos de ação. Contudo, o sujeito inanimado em questão (MP/livro/partes do livro) aparece em dez (10) orações enquanto que os sujeitos humanos aparecem em oito (8) orações. O professor aparece em apenas quatro (4) delas. Se pensarmos na proporção dessas orações cujos sujeitos são o livro ou o professor, já seria uma diferença significativa. Além disso, se olharmos o significado dos verbos empregados para um sujeito ou para outro, poderemos concluir que, no caso dos verbos de ação, o MP/livro/partes do livro aparecem seguidos de verbos que indicam uma ação efetiva de criação, construção e realização de algo quando utiliza verbos como: “dar” (maior número de vezes), “apresentar”, “introduzir”, “revisitar” e “vir”. Ora, só se pode dar aquilo que se possui,

só se apresenta e introduz aquilo que é novo e geralmente quem o faz é o detentor da novidade. Vejamos alguns exemplos a seguir:

- “O *Grammar Bank* dá aos alunos uma seção de referência de gramática única e fácil de acessar”<sup>59</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 8);
- “As oito lições *Practical English* re-visitam e revisam situações comuns (...) e **introduzem** e praticam a língua para novos desafios [...]”<sup>60</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 9).

Com relação ao professor, o único verbo de ação encontrado (três ocorrências) foi o verbo que pode ser traduzido como “encontrar”, “descobrir” e “achar” (to find). No caso desse manual, o significado parece ser “encontrar”, como podemos verificar nos exemplos:

- “Na parte de trás do livro, você **encontrará** estes três “bancos” de materiais: *Grammar Bank*; *Vocabulary Bank*; e *Sound Bank*”<sup>61</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 10);
- “Você (professor) também **encontrará** mais de 80 páginas de materiais fotocopiáveis no Manual do Professor”<sup>62</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 11).

Não é difícil concluirmos que esse verbo de ação não implica qualquer posicionamento ou tomada de decisão por parte do professor e que tudo já está pronto para ele. Dessa maneira, é possível entender o papel atribuído ao professor como executor de algo pronto e “perfeito” quando a única coisa que precisa fazer é utilizar o material, ou seja, esse profissional não precisa ser contratado para pensar ou elaborar alguma coisa, demonstrando uma forte possibilidade de subsunção do seu trabalho, caso esse profissional não esteja preparado para agir de forma diferente e crítica ao utilizar esse manual ou material.

Geraldi (2001) reflete sobre a situação do professor contemporâneo com relação ao uso de materiais didáticos prontos, o que parece confirmar essa subsunção do trabalho do professor.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua

<sup>59</sup> The **Grammar Banks** gives students a single, easy-to-access grammar reference section, [...].

<sup>60</sup> The eight Practical English lessons re-visit and revise common situations (...) and introduce and practice the language for new challenges [...].

<sup>61</sup> In the back of the Student’s Book you’ll find these three Banks of material.

<sup>62</sup> You’ll also find over 80 pages of photocopyable materials in the Teacher’s Book.

função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas do “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, [...]. (GERALDI, 2001, p. 94).

Tal situação leva a uma deterioração da imagem do professor que, histórica e socialmente, passou de “produtor de saberes”, ou seja, um verdadeiro sábio, para um transmissor de conhecimentos produzidos por especialistas da esfera científica, para um ser controlador do que é proposto pelo LD (WENGER, 2007).

Por outro lado, os autores aparecem com apenas uma ocorrência de verbo de ação em orações PA com o uso do verbo “tentar”. Esse verbo, no nosso entender, significa que o sujeito tem a intenção de realizar algo, o que parece implicar uma tomada de decisão, pois, ao tentarmos algo, mesmo sem a certeza de atingirmos nosso objetivo, refletimos sobre o que desejamos e assim agimos. Quando verificamos o complemento do verbo, pois este exige um objeto direto, isso parece se confirmar, como podemos verificar no exemplo:

- “Nós **tentamos** fornecer uma reciclagem do conteúdo linguístico que os alunos do pré-intermediário já deveriam saber [...]”<sup>63</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 8).

Os alunos aparecem como sujeitos de quatro orações PA cujos verbos são de ação, em 17 ocorrências em orações SA e em quatro complementos de verbos. Os verbos empregados nas orações PA são: ouvir, responder, querer e dizer. Os verbos das orações SA são: encontrar, viajar, estudar, praticar, responder, entender, usar algo, ouvir, progredir e alcançar. O que se destaca aqui é o grande número de verbos de ação em orações SA o que pode significar que, apesar de o aluno ser o sujeito da oração, esta sempre se apresenta com uma função sintática subordinada a uma oração principal. Se procurarmos o sujeito de tais orações, facilmente encontraremos o MP/livro/partes do livro. Isso parece mostrar que em poucos momentos os autores do MP colocam o aluno como responsável por uma ação, como sendo sua origem e seu controlador, como no exemplo a seguir:

- “O *pronunciation focus* está sempre relacionado ao *Sound Bank*, uma seção de referência a qual os alunos podem **usar** para checar os símbolos e ver os padrões comuns de som e escrita”<sup>64</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 8).

---

<sup>63</sup> *We have tried to provide stimulating recycling of language Pre-intermediate students should already know, [...].*

<sup>64</sup> *The pronunciation focus is often linked to the **Sound Bank**, a reference section which students can use to check the symbols and to see common sound-spelling patterns.*

Outro tipo de verbo que consideramos importante para nossa análise são os verbos de ação/processo. Chafe (1979) considera que esses verbos expressam o que o sujeito faz, mas isso se reflete sobre outrem que é o *paciente*, pois implica uma mudança neste. Se observarmos o gráfico a seguir podemos constatar que em nenhuma oração PA, ou seja, na qual o sujeito realiza uma ação que implicará uma mudança na condição de outrem, contemplar-se-á, professor ou alunos. Somente aparecem o MP/livro/partes do livro (36 ocorrências) e os autores (2 ocorrências). O professor aparece duas vezes e os alunos aparecem cinco vezes em orações SA, além de aparecerem uma vez em oração PP e uma vez como complemento de verbo.

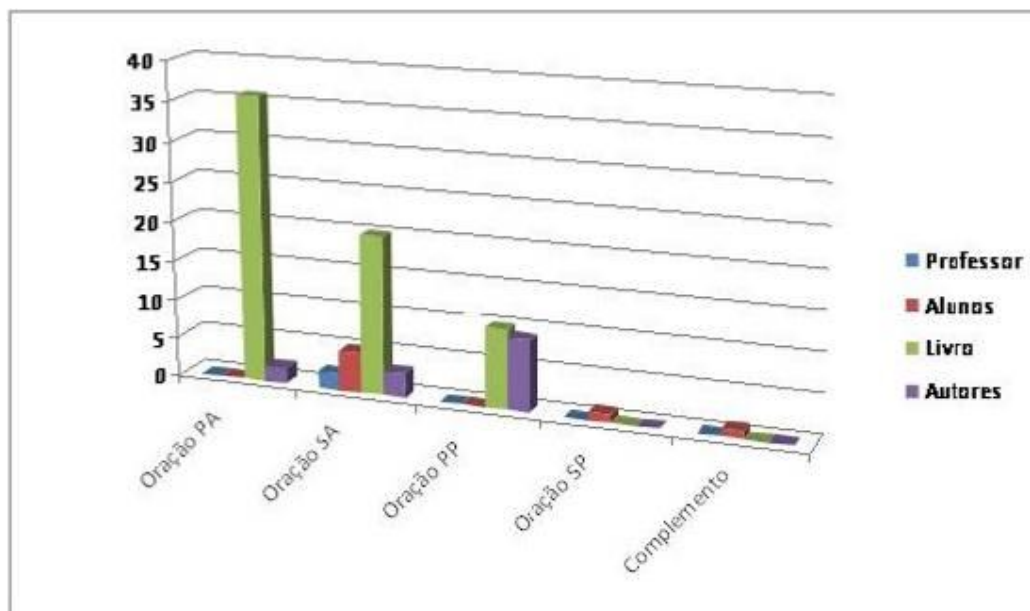


Gráfico 3 – Tipos de oração verbos de Ação/Processo.

Nas orações em que o MP/livro/partes do livro é o sujeito das orações PA temos verbos como: manter, estabelecer, focalizar, continuar, ajudar, ativar, fornecer, incluir, revisar, fazer, mostrar, conduzir e lembrar. Na maior parte delas o *paciente* apresenta-se como partes do livro, sendo seu ator e seu paciente. Quando temos o verbo **ajudar**, este vem seguido do *beneficirio* “aluno”, como podemos verificar a seguir:

- “Isto (copiar o ritmo da LI) **ajudará** os alunos a pronunciarem o novo conteúdo linguístico com maior confiança”<sup>65</sup> (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 8).

<sup>65</sup> This will help students to pronounce new language with greater confidence.

Isto parece nos indicar que se alguém é responsável por ações (atores) que impliquem em reflexo sobre outros actantes da ação de linguagem, estes são o MP/livro/partes do livro ou os autores, colocando o usuário do MP (o professor) ou do livro (os alunos) como beneficiários, receptores ou pacientes, ou seja, meros *agentes*.

Isso parece bastante nítido quando observamos o gráfico que representa a relação entre tipos de oração e verbos de processo. Segundo Chafe (1979), esses verbos expressam um ou mais eventos que afetam um sujeito *paciente*, *destinatário* ou *beneficiário*. Todas as três categorias colocam o sujeito da oração como alguém que recebe algo pronto de outro. Sendo assim, o texto analisado não traz nenhuma oração, cujo verbo seja de processo, onde o sujeito seja o MP/livro/partes do livro ou os autores. Todas as orações possuem o professor ou os alunos como sujeito, deixando muito clara a imagem que o MP veicula desses actantes.

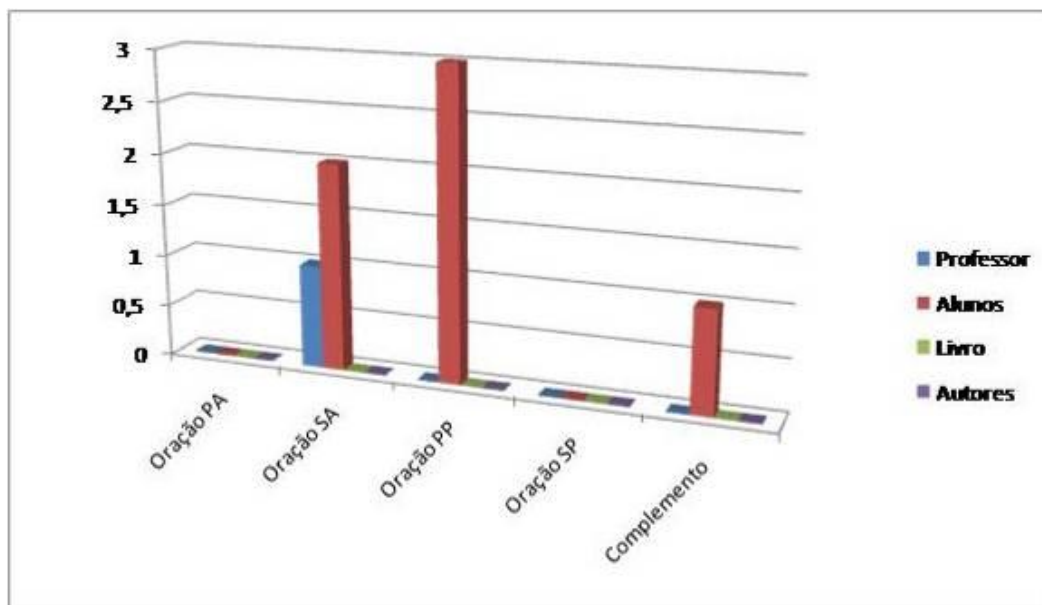


Gráfico 4 – Tipos de oração x verbos de Processo.

Para concluirmos nossa análise de forma a contemplar todos os quatro tipos de verbos mencionados por Borba (2002) e Chafe (1979), representamos no gráfico, a seguir, os tipos de oração relacionados aos verbos de estado. Para esses autores, os verbos de estado representam um sujeito como mero suporte de propriedades sem exigir dele nenhuma ação efetiva.

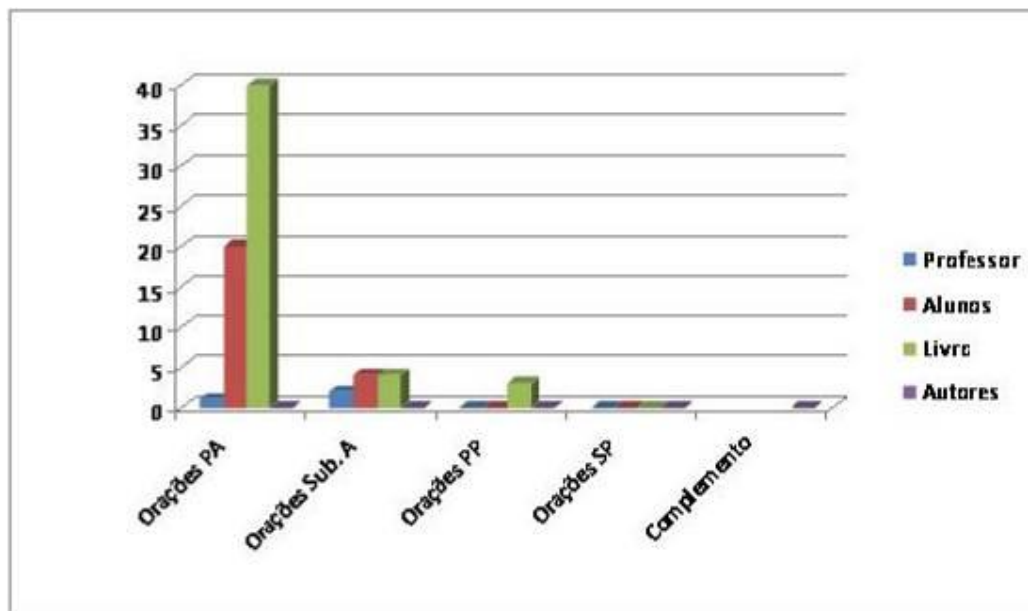


Gráfico 5 – tipos de oração x verbos de Estado

O MP/livro/partes do livro aparece em maior número, seguido dos alunos. Os verbos de estado utilizados com o sujeito inanimado foram os verbos: “ter, possuir” (to have – 20 ocorrências); “ser/estar” (to be – 22 ocorrência); conter (to contain – quatro ocorrências) e aparecer (to appear – uma ocorrência). Estes verbos são seguidos por complementos (objetos diretos, na sua maioria) que, na maior parte das orações, são as partes do material, o que parece dar um caráter bastante *comercial* ao texto, pois são apresentados como vantagens do material didático. Tal fato é previsível nesse tipo de texto, pois poderá ajudar na decisão da escolha do material por parte dos professores. Vejamos os exemplos:

- “Cada lição tem os objetivos de gramática, vocabulário e pronúncia claramente estabelecidos<sup>66</sup>” (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 8).
- “Excertos do vídeo (...) estão também no *MultiROM*<sup>67</sup>” (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 9).

A partir da reflexão feita, acreditamos que esse material em especial, ao orientar sistematicamente os alunos de forma que a figura do professor desapareça, indica que este é desnecessário. Dá a impressão de que o aluno poderia estudar sozinho, somente com o auxílio do material, quando emprega verbos utilizados geralmente para descrever a atividade do professor, para o livro/partes do livro, como no seguinte exemplo:

<sup>66</sup> Each lesson has clearly stated grammar, vocabulary and pronunciation aims.

<sup>67</sup> Extracts from the vídeo (the second dialogue from each lesson) are also available on the MultiROM.

- “Lições de uma página que **ensina** expressões de “sobrevivência” e vocabulário<sup>68</sup>” (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 10).

Isso se confirma também no item “para os alunos” (NEF-PI Teacher’s book, 2005, p. 10), ao falar sobre o livro de exercícios, existe a expressão “isto fornecerá **toda** a pratica e revisão da qual os alunos precisam; o que indica que o livro e o aluno são suficientes para que a aprendizagem ocorra.

Essa “não-utilidade” do professor parece ser reflexo da realização da profecia de Comenius feita em 1627

[...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar [...] por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, o modo como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 1627 apud GERALDI, 1997, p. 87).

Podemos entender, assim, por que professores sem a formação superior para exercer a função são capazes de atuar em sala de aula, até com relativo sucesso, por anos a fio, o que não ocorre com outras profissões consideradas de “maior prestígio”, como o direito e a medicina.

Constatamos que o gênero MP tem marcas bastante específicas que o diferenciam de outros e a imagem do professor não aparece em momento algum como ator. Sempre o material, os autores ou, em menor número, os alunos aparecem como protagonistas das ações propostas.

Ao pensarmos nesse gênero, podemos imaginar que seja óbvio que as editoras promovam seu material didático e que, portanto, este seja o protagonista principal do texto. Entretanto, se quisessem valorizar o professor, eles poderiam ter-lhe atribuído um papel mais central, de forma a deixar um espaço para usar sua autonomia.

O gênero da atividade/ gênero profissional “professor de LI”, em nosso caso, de escola de idiomas, em sua maioria, parece estar bastante vulnerável às campanhas de *marketing* das grandes editoras. São os professores que, quase sempre, escolhem a coleção didática com que vão trabalhar e um dos atrativos é a forma como o MP está preparado para “facilitar” o trabalho do professor; isso pode ser confirmado quando pensamos no MP como texto *como* trabalho. A nosso ver, ao fazer-se isso, passa-se a considerá-lo como um profissional que não

---

<sup>68</sup> One-page lessons which teach functional ‘survival’ language and vocabulary [...].



tem capacidade para tomar decisões quanto aos objetivos de ensino e conteúdo a ensinar, já que tudo foi feito para ele. Ao usar certas marcas linguísticas, o texto deixa clara a posição do professor, como necessário apenas para a aplicação do material. Todo o trabalho de criação e decisão já foi feito.

Isso pode refletir diretamente na autoestima do profissional (KINCHELOE, 1997) fazendo-o sentir-se incapaz de mudar qualquer coisa que não apenas a forma de aplicar um determinado exercício, pois, uma vez adotado o livro, este poderá ser seguido à risca, principalmente se o profissional não tiver uma formação adequada. Assim, o professor é apenas o controlador das atividades, um “capataz de fábrica” (GERALDI, 2001), podendo ingressar nessa profissão pessoas que sejam bons agentes (não dotados de intenções ou motivos para agir) e não bons atores<sup>69</sup>.

Dessa forma, acreditamos que esse gênero textual parece almejar uma padronização das ações do professor colocando-o como um usuário, mero reproduzidor do que está posto pelos autores, não sendo necessário um profissional bem preparado para o exercício da profissão. Isso parece interferir de forma significativa na constituição desse gênero da atividade/ gênero profissional, uma vez que suas características evidenciam que a subsunção promovida pelo manual deixa de lado questões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a individualidade de cada aluno a qual deve ser considerada.

Em seguida, passamos à análise dos textos orais para verificarmos quais são as representações construídas pelas professoras participantes sobre o uso do Livro/MP em seu agir.

#### 4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS ORAIS

Com o objetivo de responder primeiramente quais as representações construídas pela professoras nos diversos momentos de coleta, procedemos à análise dos textos orais obtidos nos quatro momentos de coleta, as duas ACSs, a ACC, e a ECT. A análise do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de produção referentes aos diferentes momentos de interação foi feita uma única vez para o conjunto dos momentos de coleta. Em seguida,

---

<sup>69</sup> Aqui adotamos a concepção de atores proposta pelo ISD.

realizamos parte da análise organizacional, com a análise dos turnos de fala e da organização temática para verificarmos os temas mencionados pelas participantes. Após esse levantamento, nos mesmos textos identificamos os segmentos que se referiram ao uso do MP, o qual é o foco de nosso estudo. Nesses excertos procedemos à análise dos TDs, ainda parte da análise organizacional, e finalmente realizamos a análise semântica para a identificação dos protagonistas.

#### **4.2.1 Contexto sócio-histórico mais amplo subjacente aos textos orais**

O instituto pesquisado parece-nos um contexto bastante diferenciado, pois ele é parte do organograma de uma universidade pública estadual que tem como característica o ensino público e gratuito. Entretanto, para estudar idiomas nesse local, desde o início, o aluno deve pagar uma mensalidade. No primeiro momento, esta era uma taxa simbólica, mas na atualidade se compara às cobradas em escolas de idiomas da rede privada. Portanto, entendemos ser este um contexto híbrido, o qual sofre influências tanto da esfera universitária, quanto da esfera privada. Na primeira, seus regimentos internos devem ser aprovados pelas instâncias competentes da universidade que são, na maioria, constituídas por docentes. Os professores que nele atuam estão vinculados às mesmas entidades de classe e aos mesmos movimentos de reivindicação. Da esfera privada, ele sofre influencia, no que diz respeito à competição de mercado, à qualidade de seus serviços e à satisfação do cliente. Acreditamos ser necessário nos aprofundarmos nas questões dessas duas esferas (pública e privada) para tentarmos entender melhor o nosso contexto micro.

A partir do que discutimos no capítulo dois deste trabalho, consideramos de especial importância para o panorama que encontramos hoje as mudanças a partir do século XVIII. As mudanças que nos parecem mais significativas na área política e econômica foram: a revolução industrial, a revolução técnico-científica, a partir de Taylor, e o Fordismo, as quais estabeleceram a separação entre a concepção e a execução do trabalho. Na atualidade, é de grande importância analisar as transformações ocasionadas pela adoção do modelo neoliberal e sua influência sobre o contexto escolhido para esta pesquisa.

Na educação popularizada, o Estado passou a ter o controle sobre o sistema de ensino. Ao mesmo tempo, ocorreu o fenômeno da feminização da profissão. Daí, parece ter decorrido a desvalorização da profissão e a deterioração das condições de trabalho das professoras e das

escolas, as quais não melhoraram com o crescimento da oferta de vagas no sistema de ensino (HYPOLITO, 1999).

Um tipo de ensino que certamente sofreu maior influência, no Brasil e em outros países do mundo, foi o ensino da LI, a qual é originária de dois países com tradição de potências mundiais, ou seja, a Inglaterra e os Estados Unidos. O ensino passou a ser difundido primeiramente como sinal de cultura e *status* e seu objetivo maior era a divulgação da cultura desses países (FOGAÇA, 2005).

No Brasil, até o início da década de 1950 o ensino de idiomas era de responsabilidade das escolas regulares de ensino fundamental e médio e do ensino superior. As únicas escolas, cuja finalidade era especificamente ensinar inglês, eram as escolas chamadas binacionais, como por exemplo, Cultura Inglesa e União Cultural Brasil- Estados Unidos (FOGAÇA, 2005).

Na década de 1960, como resultado da Segunda Guerra Mundial, e a consequente projeção dos Estados Unidos no cenário mundial, aumenta a dependência econômica e cultural do Brasil para com aquele país (MACHADO, CAMPOS, SAUNDERS, 2006). Ao mesmo tempo, em 1961 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que retirava a obrigatoriedade do ensino de LE em todos os níveis da escola regular. Contudo, apesar de o poder público, aparentemente, ignorar a importância de tal ensino, testemunhou-se uma explosão das escolas de LE do setor privado a partir de então, tornando-se estas as principais responsáveis pela formação linguística dos interessados em aprender uma LE.

Em meio a esse cenário, em agosto de 1969, em uma universidade pública do Paraná, foi criado o instituto escolhido para esta pesquisa. Em primeiro lugar ele foi criado como um projeto de extensão com o intuito de servir de campo de estágio para a prática de ensino dos acadêmicos do curso de Letras Anglas, já que na rede pública de ensino muitas escolas não ofereciam o ensino de LI.

A universidade na qual o instituto, nosso local de trabalho, está inserido foi fundada a partir de três faculdades: a de Ciências Econômicas (fundada em 1959), a de Direito (1966) e a de Filosofia, Ciências e Letras (1966). Esse momento foi marcado pela interferência do regime militar que realizou a reforma universitária sob a égide do Ato Institucional (AI) 5 e do Decreto-Lei 477. Segundo Lemos (2007), ambos foram usados para reprimir o movimento estudantil de 1968, considerado bastante forte. O AI 5 procurava encarar a educação como um fenômeno quantitativo com o máximo de rendimento e a universidade como uma empresa a ser gerenciada nos moldes empresariais, desvinculada do corpo docente. O Decreto-Lei 477

[...] preocupava-se com a falta de disciplina e autoridade; refutava a autonomia universitária, em função dos conteúdos prejudiciais à ordem social que poderiam ser ministrados (CHAUÍ, 2001). A prioridade então da reforma era de natureza política, com o objetivo de conter os movimentos de contestação ao governo (LEMOS, 2007, p. 73).

Dessa forma, o autoritarismo marcou não só a sociedade brasileira como também a natureza da própria universidade. Mesmo possuindo um movimento de resistência das entidades de classe, esse processo gerou uma estrutura que permitiu a continuidade do autoritarismo nos governos civis subsequentes.

No começo da existência do instituto, os professores que ali lecionavam pertenciam ao quadro de professores lotados no departamento de Letras (doravante DLE), além dos próprios acadêmicos daquele curso em período de estágio. Logo no início de sua criação, somente a LI era ensinada, o que comprovava a tendência de expansão da LI no mundo. Em meados da década de 1970, a oferta passou a ser mais diversificada e a demanda pelos cursos sempre foi bastante significativa, com a prevalência do inglês sobre os outros idiomas. Eram ensinados os seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, árabe, português e esporadicamente outros idiomas como o hebraico e o latim.

Como a demanda era crescente, tornou-se necessária a contratação de professores para aumentar a oferta de vagas. As contratações eram feitas através de convites, pois não havia muitos professores capacitados para atuar em cursos de idiomas na cidade. Apesar de ingressarem no quadro de funcionários da universidade não possuíam os direitos concedidos aos professores efetivos e trabalhavam em caráter “precário”, ou seja, eram professores “horistas” (pagos por hora/aula trabalhada).

Após alguns anos, o instituto passou a ser um órgão independente do DLE, sendo identificado como um órgão suplementar, diretamente ligado à reitoria. Principalmente após essa desvinculação, começou a luta pela regulamentação da situação destes professores na instituição, buscando apoio junto aos sucessivos reitores e aos representantes dos órgãos deliberativos da instituição.

Com a criação das pró-reitorias ele passou a estar ligado à pró-reitoria de extensão e cultura, a partir de 1984 (BUZZO, 2003). Nessa mesma época, somente a direção estava a cargo de um professor pertencente ao quadro de professores do DLE; os outros todos eram contratados. Há mais de 20 anos todos os cargos de chefia e coordenações são preenchidos por professores pertencentes ao quadro do instituto. Dessa forma, várias decisões passaram a ser tomadas dentro do âmbito do coletivo. Contudo, as decisões sobre as contratações,

aberturas de concurso, expansão do quadro de funcionários, entre outras, são de responsabilidade dos órgãos deliberativos em consonância com as leis vigentes.

Chauí (2001 apud LEMOS, 2007) afirma que a universidade, a partir de sua reforma, está estruturada nos moldes da grande empresa e tem como fim o rendimento, como meio, a burocracia, e como condição as leis de mercado. Dessa forma, a relação universidade e empresa deve ser vista não apenas no que concerne às questões de financiamento. Tal relação determina a divisão social do trabalho que separa trabalho intelectual de trabalho manual e, mais especificamente, dentro da universidade, divide o trabalho intelectual em: atividade docente, administrativa e de pesquisa. Dessa maneira, a separação entre decisão e execução leva à administração burocrática cuja característica é a hierarquia funcional, a qual fragmenta a tarefa impedindo a visão do conjunto.

De acordo com Lemos (2007), o resultado disso é a separação entre os dirigentes e os professores e alunos. Entretanto, um paradoxo se instala nesse ponto, visto que são os professores mesmos que exercem o papel de dirigentes das instituições e acabam assumindo o papel de agentes do Estado dentro das universidades, com o objetivo de controlar e impor “as diretrizes definidas em órgãos hierárquicos superiores, os quais representam os interesses do governo, que determinam a natureza do trabalho a ser executado” (LEMOS, 2007, p. 76).

No final da década de 1980, passei a fazer parte do quadro de professores no Instituto como professora de LI. Nossa situação funcional, e do pessoal que atuava em alguns outros órgãos (cerca de 70 funcionários) sempre foi bastante atípica, porquanto todas as decisões sobre nossa situação funcional eram tomadas internamente por meio de resoluções aprovadas pelos conselhos deliberativos. Entretanto, não éramos considerados técnico-administrativos por sermos professores, nem tampouco docentes de nível superior por não ministrarmos aulas para a graduação. Então, acreditávamos que a universidade deveria resolver internamente esse problema.

De forma independente do movimento sindical e por meio de uma longa luta, visto que nos encontrávamos em caráter precário, em 1990 foi realizado o primeiro concurso público, para a regulamentação de nossa situação. Fomos submetidos a provas de títulos, escrita e didática. A conquista seguinte foi nosso enquadramento em sistema de trabalho semelhante ao dos professores da graduação, ou seja, regime de T-40, T-24, T-12, referentes à carga horária de dedicação ao trabalho na universidade;

Todas as contratações subsequentes aconteceram via concurso público e tal exigência já diferenciava os candidatos à professores que poderiam ser contratados para atuar no instituto, uma vez que este deveria demonstrar tanto conhecimento linguístico quanto

pedagógico para o ensino de LE, apesar de não se exigir a graduação, no primeiro concurso. O segundo concurso foi em 1992. Neste foi exigida a graduação em qualquer área e um certificado em exame internacional de proficiência em LI para que o candidato pudesse se inscrever. Quanto às outras línguas, ainda aconteceram alguns concursos nos quais apenas a certificação de proficiência era exigida, pois ainda poderiam ser contratados estrangeiros ou pessoas sem graduação para exercer a função. A partir de 1995 não foram mais aceitos concursos cujo requisito mínimo não fosse a graduação em Letras, para o inglês e o francês, e em qualquer área para os outros idiomas.

O edital dos concursos para o pessoal que atuaria no instituto trazia a denominação do cargo de “professor de LI”, “professor de Língua Francesa”, e assim por diante. Desse modo, os professores interessados prestavam concurso buscando inserir-se na carreira universitária como professores, e como tais se identificavam, já que sua atuação era dentro de sala de aula.

Nas leis estaduais, essa figura de docente não era contemplada, tornando-se então necessária a criação de uma regulamentação interna. Várias resoluções foram aprovadas para que pudessemos atuar dentro desta IES em particular. Em 1997 foi promulgada a lei 11.713 que rege atualmente as IES onde são contempladas duas categorias de funcionários: os docentes do magistério superior e os técnicos.

Em 1999, foi aprovada pelo Conselho Administrativo da Universidade (que conta com sete professores, um técnico-administrativo e o reitor), após muita discussão e mobilização de nossa parte e da parte dos funcionários de outros setores interessados, uma resolução interna que criava a figura do “docente da carreira especial” e reconhecia-nos como docentes, mesmo que não de nível superior. A carreira era muito parecida com a dos professores de nível superior, no que diz respeito à forma de ingresso (moldes do concurso público), alguns benefícios e algumas exigências (por exemplo, avaliação de desempenho). Mas havia uma restrição explícita, ou seja, não poderíamos atuar em aulas da graduação.

Contudo, ao solicitarmos os benefícios destinados aos docentes do magistério superior, não éramos contemplados pelas resoluções internas (por exemplo, a concessão de remuneração para o regime de trabalho de tempo integral e de dedicação exclusiva), as quais regulamentavam internamente a carreira docente. Mediante resposta negativa às nossas solicitações, recorreremos novamente ao Conselho Administrativo, setor habilitado para resolver o problema. Este, por sua vez, encaminhou a questão ao Conselho Universitário, órgão máximo de decisão na universidade.

No Conselho Universitário, a resolução aprovada em 1999 foi revogada deixando-nos sem uma carreira que nos amparasse, tanto na ascensão quanto na aposentadoria. O Conselho em questão é composto por uma esmagadora maioria de docentes do nível superior (42) contra somente sete técnico-administrativos e sete alunos da graduação. Os órgãos a que pertencemos são considerados pela comunidade universitária como prestadores de serviços e representam entrada de recursos para a instituição. Por conta disso, alguns docentes defenderam sua existência e a conseqüente valorização do seu pessoal. Em contrapartida, muitos outros docentes, defensores do ensino público e gratuito em todos os setores da universidade, consideram que é inadmissível a cobrança de taxas e que se estes órgãos tivessem que existir que fosse de forma gratuita.

Se nos recordarmos que o modelo imposto para as universidades é o da grande empresa que busca o rendimento e que, no modelo neoliberal (LOUREIRO, 2003) o Estado tem que se eximir da manutenção dos diversos serviços básicos a serem prestados, entre os quais a educação, não é difícil verificarmos que a prestação de serviço “não-gratuita” tem função importante para a manutenção da graduação, esta sim gratuita. Devemos lembrar também que nenhum dos professores lotados nesses órgãos, incluído o instituto, participa das decisões quanto à cobrança de taxas dos serviços oferecidos e que estas decisões são tomadas pelo Conselho Administrativo da universidade. Mais uma vez presenciamos a separação entre a concepção e a execução, pois quem atende os alunos e preenche as guias de recolhimento somos nós os professores e funcionários do instituto, e, portanto, somos nós que ouvimos as reclamações dos alunos cada vez que as mensalidades aumentam.

A discussão sobre a carreira dos professores estendeu-se até que, em maio de 2006, a SETI – Secretaria de Estado, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior tomou ciência do fato, antes desconhecido do governo estadual, e determinou que todos fossem enquadrados como funcionários técnico-administrativos de nível superior, e no caso deste instituto, de instrutores de idiomas. Dessa maneira, a discussão interna terminou, restando apenas a justiça comum para que os professores, que se sentirem prejudicados pela decisão do governo, possam reivindicar seus direitos.

Tal mudança de enquadramento não implica somente na denominação do cargo, mas também nas funções que deverão ser por nós desenvolvidas. As exigências que antes eram de produção (apresentação de trabalhos, publicações), semelhante às dos docentes, passam a ser de participação em cursos de capacitação (desde cursos de informática até os que ensinam como atender o público), exigindo-se de nós uma formação meramente técnica. Outro aspecto

é que o requisito mínimo para ingressar nesse cargo, de acordo com a lei, é a graduação em qualquer área de conhecimento e dois anos de experiência na função, deixando de existir a exigência de graduação específica na área, para qualquer idioma.

No início desta pesquisa, ou seja, março de 2007, estavam sendo ensinadas 5 línguas (inglês, francês, italiano, alemão e espanhol) por um quadro de 29 professores (três homens e 26 mulheres), assim distribuídos: um de Alemão; dois de Francês; três de Espanhol; 21 de Inglês e; dois de Italiano. Desse total, três professores de Inglês estavam afastados para mestrado, uma para doutorado, uma professora de Francês estava fazendo o doutorado sem afastamento e uma professora de Italiano encontrava-se em licença sem vencimentos. A professora de Alemão estava contratada como ministrante de curso de extensão, sem nenhum vínculo com a instituição. A partir de fevereiro de 2009, esse quadro já se alterou. A professora de Italiano que estava afastada demitiu-se, e foi realizado um concurso para o preenchimento de uma vaga de professor de Italiano e uma de Alemão. Os professores assumiram em agosto deste ano. Fora esses professores recentemente concursados, a professora com menos tempo de serviço tem 6 anos de trabalho na escola.

Nossa titulação é considerada alta para os padrões de institutos de línguas da cidade. Hoje todos somos pelo menos graduados; a maioria de nós tem o nível de especialista ou mais. Além disso, amparados por um plano de carreira que favorece a capacitação, a busca pelo nível de mestrado e doutorado é constante, visto que os benefícios recebidos a partir da titulação são significativos. Esse quadro torna nossa escola muito procurada e há vários anos ela possui uma demanda reprimida, já que não há expansão do quadro de professores.

Consideramos que, por ser o ensino de LE oferecido por uma universidade pública, a falta de expansão de um serviço de qualidade deve-se à agenda neoliberal a qual estabelece que a iniciativa privada deva ser favorecida e incentivada. Dessa forma, não é interessante que se aumente a oferta de serviços públicos, mesmo que sejam cobrados. Assim, diversas escolas se instalaram nas redondezas da universidade e elas trabalham justamente sobre essa demanda reprimida, além de operar com preços semelhantes, muitas vezes oferecendo cursos que utilizam o mesmo material.

Com relação à prevalência da LI sobre os outros idiomas, esta pode ser sentida de diversas formas. Em primeiro lugar o maior número de professores de inglês que é bastante superior ao de outros idiomas. Em segundo lugar, isso se reflete nas condições



oferecidas para a capacitação, já que não é possível o afastamento integral ou parcial de professores de outros idiomas devido ao número reduzido de professores. Até agora, nenhum professor de LE, com exceção da LI, pôde se afastar para fazer pós-graduação. Outro reflexo pode ser visto na administração do instituto, que tem professores de LI em todos os níveis administrativos, ou seja, na direção, coordenação pedagógica e coordenação técnica. Apenas uma gestão foi ocupada por uma professora de Francês há mais de 20 anos.

No âmbito do nosso coletivo de trabalho, todos os regulamentos sobre eleições, avaliação, material didático, distribuição de carga horária, etc., são decididos e elaborados por comissões compostas pelos próprios professores da escola, sem qualquer interferência externa, pois não precisam ser aprovados por outras instâncias da instituição.

Uma vez aprovados, esses regulamentos são seguidos e determinam a disposição de várias atividades educacionais como, por exemplo, o cronograma de aulas e avaliações. As operações administrativas seguem o calendário da universidade. Os alunos devem matricular-se duas vezes ao ano, em fevereiro e em julho. Essa dinâmica das matrículas interfere na determinação das datas de provas, entrega de notas e, por conseguinte, da quantidade de unidades que deverão ser ensinadas em cada semestre. Os professores das diversas línguas ensinadas devem adequar-se a esse calendário para que se garanta o funcionamento da escola. Contudo, os professores que geralmente acompanham seus alunos por todo o curso, como é o caso em que existem apenas um ou dois professores, têm um pouco mais de flexibilidade quanto ao conteúdo que deverão cumprir em cada período.

Consequentemente, nós, professores de Inglês possuímos uma estrutura mais rígida, pois mudamos constantemente de turma não sendo possível acompanhar nossos alunos por vários semestres seguidos. Assim, não podemos deixar nenhum conteúdo preestabelecido para aquele estágio que lecionamos para o semestre seguinte. E, se acaso, ficássemos com a mesma turma dois semestres consecutivos, não poderíamos fazer alterações quanto ao que foi estabelecido, pois sempre temos alunos que mudam de horários, visto existir um número maior de turmas para cada estágio possibilitando ao aluno escolher, o que não acontece com as línguas com menor número de professores.

A quantidade de avaliações (oral e escrita) é decidida no coletivo e atualmente devem ser aplicadas duas vezes, uma no meio do semestre e outra como exame final. Esse aspecto teve uma alteração significativa nos últimos anos, visto que antes havia uma

avaliação por unidade perfazendo um total de quatro, durante o semestre, e uma final. O modelo de prova também mudou; quanto menor o número de avaliações, mais complexas elas se tornaram, sendo contempladas as quatro habilidades na avaliação, ou seja, ler, escrever, ouvir e falar. Todas essas mudanças foram decididas pelo grupo, principalmente o grupo de LI e são geralmente reflexos das exigências dos alunos, na sua maioria universitários, que reclamavam do número excessivo de avaliações e da falta de tempo para estudarem.

Atualmente, os alunos buscam uma qualificação para atuarem no mercado de trabalho (ROLLET, 1989) e para terem acesso ao conhecimento veiculado em LI, nos mais diversos meios de comunicação. Portanto, esses alunos desejam um ensino mais instrumental e mais acelerado, não se importando tanto com a cultura que, de certa forma, acompanha o aprendizado da língua.

No que diz respeito ao tipo de ensino de LI que está sendo ofertado no instituto, poderíamos dizer que é o tipo que o material escolhido oferece (McKAY, 2002), ficando a cargo do professor chamar a atenção para os aspectos levantados pelos estudiosos da área, ou seja, que ao aprender um idioma, principalmente a LI, que parece trazer consigo toda uma ideologia de poder e dominação por parte de países hegemônicos, devem-se enfatizar os aspectos políticos da língua e não apenas os metodológicos (LEFFA, 2005). Além disso, nem o professor nem os alunos devem se deixar dominar pela cultura do país do qual a língua se originou para que não haja o perigo da elevação da cultura do outro e desvalorização da cultura nacional, principalmente pela aparência de uma cultura perfeita e politicamente correta, muitas vezes retratada nos materiais didáticos estrangeiros (MOITA-LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2005).

Com relação à definição dos objetivos e do conteúdo a serem ensinados nos diversos idiomas, estes são feitos por meio da adoção de uma coleção didática pré-elaborada e na sua totalidade são produzidos por grandes editoras estrangeiras. A escolha se dá por grupos de professores, após a análise de várias coleções, levando em conta os critérios estabelecidos pelo grupo que está realizando a análise. No caso do inglês as comissões são compostas por grupos de quatro ou cinco professores que fazem a escolha.

A partir da escolha da coleção didática, nós, professores ficamos livres para prepararmos nossas aulas, geralmente de forma individual, contanto que sigamos o calendário estabelecido pela escola.

Todos esses aspectos tornam tal contexto um contexto diferenciado do das outras escolas de idiomas, repleto de especificidades que podem levar as professoras participantes a apresentarem representações também diferenciadas sobre o seu trabalho e, de acordo com o foco deste estudo, com relação ao uso do livro/MP.

No próximo item discorreremos sobre a situação de produção de cada momento de coleta (ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT).

#### 4.2.1.1 Situação de produção dos textos orais

As ACSs envolveram dois protagonistas e as imagens editadas da preparação da aula, bem como da aula em si. Elas aconteceram em dois momentos diferentes, primeiro com a professora participante Erika e em seguida com a professora participante Silvana, na primeira e na segunda semana de novembro de 2007. Esse mês, o último do semestre, apontava certa sobrecarga de trabalho, uma vez que as aulas estavam terminando e com isso seriam aplicados os exames finais com sua respectiva correção e o conseqüente estresse de aprovação ou reprovação dos alunos em um curto espaço de tempo. Tal fato pode, de certa forma, ter influenciado os temas mobilizados pelas participantes.

Como contexto físico, o lugar de produção foi a escola onde trabalham, e o tempo de produção escolhido foi o período da manhã, uma vez que são ministradas aulas nos períodos da tarde e da noite. O tempo de duração foi de aproximadamente uma hora para cada professora e o horário foi escolhido por ambas as participantes, uma vez que a escola estaria vazia e não haveria interrupções.

As professoras Erika e Silvana estavam participando de um curso de extensão promovido pelos próprios professores do instituto e que se estendeu por todo o mês de novembro. Cada professor deveria se responsabilizar por um tema a ser apresentado. Enquanto Erika participou apenas como ouvinte, Silvana, juntamente com a colega Ellen, apresentou o tema “*Listening*”, na semana em que ocorreram duas etapas da coleta de dados, a ACC e a ECT. Este fato se refletiu em sua fala durante as várias etapas da coleta de dados. Durante a filmagem das ACs, as professoras estavam de posse do controle remoto e poderiam

parar para os comentários, entretanto, na maior parte do tempo, elas foram tecendo comentários sem interromper o filme<sup>70</sup>.

Ainda com relação ao contexto físico, temos como emissores tanto a mim, enquanto pesquisadora, quanto a professora participante, ou seja, Erika ou Silvana. Como receptores, do mesmo modo, temos tanto a mim quanto as professoras participantes, nos momentos distintos das ACSs, devido à flutuação dos turnos de fala<sup>71</sup>, isto é, ora sou eu, pesquisadora, ora é a professora participante que toma os turnos.

No aspecto físico da situação de produção da ACC os papéis de emissores e receptores se alternam ao longo da ACC. Assim, quando Silvana é a emissora, Erika e eu somos as receptoras, invertendo-se os papéis, sucessivamente.

Na ACC, ambas assumem dois papéis distintos de enunciatórias e destinatárias, porquanto a conversação se desenvolve, na maior parte do tempo, entre as duas, muitas vezes referindo-se à mim como uma colega de trabalho. No meu caso como enunciatória, ora assumo o papel de pesquisadora mesmo, ora o de colega de trabalho da mesma escola.

Como momento de produção da ACC, temos o dia 21 de novembro de 2007, no período da manhã, por escolha das participantes. Como lugar de produção, temos as dependências da escola. A duração desse momento de coleta foi de aproximadamente uma hora e trinta minutos o qual gerou um texto de 20 páginas. O primeiro filme a ser visto foi o da professora Silvana e o segundo o de Erika. O controle do aparelho ficou todo o tempo nas mãos das participantes, ora com Silvana, ora com Erika.

É importante lembrar que na ACC as participantes deveriam comentar, preferencialmente, sobre o filme do outro podendo também comentar sobre seu próprio filme, entretanto o que foi possível perceber é que elas tentavam explicar-se por meio de comentários mais longos sobre o seu próprio trabalho. Quando se voltavam para o trabalho da colega, o faziam por meio de perguntas sobre “o que” ou “como” faziam algo.

No aspecto físico da situação de produção da ECT, os papéis de emissores e receptores se alternavam entre mim, pesquisadora, as professoras Silvana e Erika e as outras nove professoras participantes do coletivo: Ellen, Kelly, Alessandra, Rute, Sandra, Cleonice, Amanda (professoras de LI), Tânia (professora de Francês) e Aline (professora de Alemão).

---

<sup>70</sup> Esse fato prejudicou a qualidade das transcrições em alguns momentos pelo fato do som da TV atrapalhar a compreensão do que estava sendo dito.

<sup>71</sup> Segundo Marcuschi (1991, p. 18), “o turno de fala pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí o silêncio”.

Na ECT, Silvana e Erika assumiam os papéis distintos de enunciadoras e destinatárias, principalmente no início da ECT, pois o espaço foi destinado para que elas fizessem um relato de sua experiência como participantes da pesquisa. Entretanto, em vários momentos, quando o assunto levantado fazia outras participantes sentirem-se incluídas, houve interação e os papéis não estavam claramente delimitados, uma vez que elas pareciam não escutar umas as outras.

Nos vários momentos da coleta dos dados, a professora Erika se encontrava no cargo de coordenadora da escola e assumia esse papel quando se manifestava sobre o andamento da escola em geral e sobre problemas do coletivo. Dessa forma, exercia uma função outra que a da professora Silvana e das outras participantes do coletivo. Além da sobrecarga normal do trabalho de sala de aula do final do semestre, ela também acumulava trabalhos próprios de seu cargo como, por exemplo, cobrar os professores a entrega dos testes revisados e/ou reformulados, acompanhar a confecção dos mesmos e deixá-los prontos para que estivessem disponíveis no dia marcado para o exame escrito, checar todos os exercícios de áudio (parte do exame final) que deveriam ser feitos no laboratório, atender solicitação de professores, entre outras coisas. Esse fato pode ter influenciado a fala de Erika nos momentos de coleta.

Quanto a mim, ora eu assumia o papel de enunciadora, ora o de pesquisadora, e, como não poderia ser diferente, assumia também o papel de colega de trabalho fazendo, portanto, parte do coletivo.

Como momento de produção, tivemos o período da manhã do dia 23 de novembro de 2007, por ser sexta-feira, dia destinado à reuniões e cursos de treinamento na escola. Como lugar de produção, foi-nos disponibilizada a maior sala da escola, onde geralmente são realizadas as reuniões com a equipe toda. A duração desse momento de coleta foi de aproximadamente duas horas e trinta minutos, resultando em um texto de 39 páginas.

A ECT iniciou-se com um depoimento das participantes para as colegas do coletivo de trabalho e em seguida apresentamos um pequeno trecho do filme (duração de cinco minutos cada), onde se podia ver Silvana e Erika em sala de aula. Em um terceiro momento, mostramos algumas citações sobre material didático relacionado ao LD e ao MP.

De acordo com a figura que resume a lógica das análises, podemos notar que todas as reflexões aconteceram dentro do círculo maior do contexto sócio-histórico mais amplo indicando sua abrangência e influência sobre as análises, que deve ser considerada. No que diz respeito à situação de produção, esta remete mais especificamente ao momento da ação de linguagem, ou seja, um contexto mais reduzido, onde o papel social exercido por cada participante faz diferença no seu posicionamento de maneira individual.

É relevante notarmos como as participantes se colocavam nos diferentes momentos de interação. Nas ACSs elas se viam sós diante de seu trabalho, algumas vezes elas pareciam falar para si mesmas, parecendo refletir sobre o que fizeram e ao mesmo tempo se avaliando. Em outros momentos, elas se dirigiam à mim como seu par, participante do gênero da atividade/gênero profissional professora de LI, ao se justificarem por algo ocorrido. Algumas vezes interagiam comigo, no papel de pesquisadora, ao responderem a nossas perguntas, pois ao fazê-lo elas pareciam se dar conta do porquê estavam ali.

No momento da ACC, Erika e Silvana, acostumadas a trabalhar juntas e a trocar atividades, e acreditando terem performances muito parecidas em sala de aula colocavam-se, num diálogo bastante prolongado, sobre o que realmente parecia ocupar seu pensamento: os alunos. Somente quando passamos a questioná-las, buscando obter comentários sobre o seu foco de pesquisa, o MP, é que elas voltavam-se mais para “a pesquisadora” e não exatamente para a “colega de trabalho”.

Todavia, no momento da ECT, os papéis pareciam se alterar de maneira mais perceptível, principalmente pela presença de duas professoras de outras LEs (Francês e Alemão). Num primeiro momento, as professoras Erika e Silvana assumiam o papel de participantes da pesquisa e de colegas de trabalho do coletivo maior “professoras de LE”, ao relatarem suas impressões sobre sua participação na pesquisa. O grupo parece falar como se fossem participantes de apenas um gênero profissional, principalmente ao falarem sobre os alunos e sobre algumas peculiaridades daquele contexto específico. Naquele momento, Erika parecia colocar-se como coordenadora ao lembrar normas e procedimentos referentes a alguns pontos. Contudo, a partir do momento em que colocamos algumas citações para serem discutidas, dois gêneros de atividade/gênero profissional se formavam de maneira nítida: “professoras de LI” e “professoras de LE”. As professoras de LI colocavam-se em posição de defesa do seu *modus operandi* enquanto que as professoras de LE colocavam-se como suas questionadoras.

Essa diferença de posicionamento pode ser resultado da própria característica da LI, por ser o idioma mais procurado para fins profissionais e acadêmicos, e por possuir o maior número de alunos e de professores. Tal fato implica em uma busca pela homogeneidade da área com o objetivo de formar um aluno adequado para o mercado de trabalho, no que se refere ao que ensinar. A nosso ver, o uso do LD e do MP possibilita essa homogeneidade (GRIGOLETTO, 1999).

A partir dessa análise feita, procedemos à análise de ordem organizacional, nosso próximo assunto.

#### 4.2.1.2 Análise organizacional dos textos orais – primeira etapa

A análise organizacional neste estudo foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa procedemos à análise dos turnos de fala e da organização temática do texto dos quatro momentos de coleta (as duas ACSs, a ACC e a ECT). Realizamos o levantamento dos temas com o objetivo de possibilitar uma comparação entre os diversos momentos, novamente retomando Clot (2006), com a possibilidade de posicionamentos diferentes devido ao envolvimento de interlocutores diferentes.

Iniciaremos com a primeira parte da análise da ACS da professora Silvana em nosso próximo tópico.

##### 4.2.1.2.1 *Autoconfrontação simples da professora Silvana.*

Após a análise da situação de produção passamos para a análise organizacional conforme descrita por Bronckart (2006a) e Machado e Bronckart (no prelo), no primeiro momento, por meio da análise da organização temática e dos TDs. Entretanto, pelo fato de os textos analisados serem uma transcrição e, portanto, apresentarem o formato conversacional, acreditamos que a análise dos turnos de fala pudesse esclarecer qual foi o posicionamento, tanto da professora participante quanto meu, pesquisadora, durante a ACS.

##### a) Análise dos turnos de fala

O texto oral produzido no momento da ACS da professora Silvana foi transcrito e resultou em oito páginas. Os turnos de fala foram contados excetuando-se expressões de concordância cujo objetivo era dar continuidade à fala do interlocutor. De acordo com Marcuschi (1991), alguns sinais *conversacionais verbais* emitidos pelo ouvinte são convergentes e têm como objetivo orientar o falante durante a conversação. Tais sinais como “aham”, “sim”, “é” e “claro” expressam concordância que podem levar o falante a animar-se

a continuar sua fala. Esses sinais são considerados como sobreposição de turnos e não necessariamente mudança de turnos, o que interfere na sua contagem.

Assim, o total de turnos foi de 128, sendo 68 da professora Silvana e 60 meus - pesquisadora. Desse montante, os turnos que trataram sobre como operar o aparelho de DVD, som e posição do filme foram desconsiderados para análise por não apresentarem nenhum enunciado relevante para a pesquisa. Esses turnos totalizaram 47,6% do total de turnos, sendo 31 deles pertencentes a Silvana e 29 meus.

Dessa forma, o número restante de turnos da professora Silvana que se referiam à pesquisa foi de 37 turnos. Para a análise consideramos os turnos que se relacionavam aos temas mobilizados pela participante, ao filme editado e às perguntas de pesquisa. Seus turnos foram compostos por comentários mais longos, dos quais o maior contém 505 palavras e a média entre eles é de 116,5 palavras.

Com relação aos turnos de fala pertencentes à mim, pesquisadora, 31 foram analisados devido ao seu conteúdo. Esses turnos foram compostos de perguntas ou comentários mais longos. Desses, o maior contém 54 palavras, e a média entre eles é de 26 palavras. Os números estão resumidos na tabela abaixo:

Momento de coleta	Pesquisadora			Silvana		
	Nº turnos	Maior turno	Média palavras	Nº turnos	Maior turno	Média palavras
Autoconfrontação simples Silvana	31	54 palavras	26 palavras	37	505 palavras	116,5 palavras

Quadro 4 – Turnos de fala da autoconfrontação simples de Silvana.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), uma conversação além de ser constituída por uma sequencia de turnos de fala, possui uma coerência interna e segue suas regras. Entre essas regras encontra-se a troca, que varia de acordo com o número de intervenções. A que nos interessa aqui é quando há mais de duas intervenções. Essas intervenções podem ser iniciativas, reativas ou avaliativas. As *iniciativas* acontecem quando iniciam a conversação ou quando ocorre mudança de assunto, as *reativas* ocorrem como resposta a uma pergunta e as *avaliativas* ocorrem com a função de acusar o recebimento da resposta.

De certa forma, algumas intervenções de Silvana poderiam ser consideradas iniciativas por iniciarem, não sendo uma resposta a uma pergunta; no entanto, nós as consideramos reativas, por expressarem uma reação às imagens que editamos, pois, de



certo modo possuíam uma pergunta embutida. Dessa maneira, há que se considerar outras formas que incitam respostas e não somente perguntas diretas. No caso de Silvana, era ela quem detinha o controle remoto e, portanto, não era obrigada a parar, mas a imagem contida no filme a instigava a reagir.

Assim, nossa interferência não foi constante no que tange à turnos de fala, mas estava implícita, visto que realizamos a edição das imagens com o olhar voltado para nosso foco de pesquisa. Todavia, não é possível delimitar o tipo de tema que pode ser levantado pela pessoa que assiste às imagens; ela pode falar de inúmeros aspectos que chamam sua atenção no filme, inclusive os relacionados à sua aparência, sua voz, etc., principalmente porque ela se vê e é vista por seu par (a pesquisadora) em algo vivido por ela: a preparação da aula e a aula em si.

Por outro lado, em alguns momentos Silvana possuiu alguns turnos iniciativos quando abordou algum assunto que não estava relacionado ao foco da pesquisa e por esse motivo foi desconsiderado aqui, pois se referiu ao volume da TV, ao uso do microfone e à câmera filmadora.

O que chama a atenção, entretanto, é a extensão dos turnos de fala de Silvana se comparados aos meus. A quantidade média de palavras das minhas falas representaram 22% da média dos turnos da professora Silvana. Acreditamos que isso pode significar que a minha interferência não foi nem constante nem direcionadora, apesar do filme, e que deixei que Silvana se expressasse diante do que via.

Como veremos, no próximo tópico, na análise da organização temática, isto é, dos temas mobilizada por Silvana, estes variaram significativamente mostrando que, no seu dizer Silvana levantou questões bastante distintas do foco da pesquisa, ou seja, do livro/MP. Dessa maneira, foi possível verificar que o fato de já termos as perguntas de pesquisa antes do momento das ACs e de as imagens terem sido editadas por nós, não garantiu que esses elementos suscitassem na participante os temas levantados por nosso olhar ao fazer a edição das imagens<sup>72</sup>. Desse modo, foi necessário que fizéssemos algumas perguntas mais direcionadas sobre o uso do MP e do LD. Podemos perceber, aqui, que para uma pesquisa em que já existam perguntas preestabelecidas, seria melhor a utilização de outro instrumento como a entrevista, por exemplo, já que grande parte da conversação não estava relacionada ao foco da pesquisa.

---

<sup>72</sup> Ao final das análises comentaremos a validade do procedimento de coleta para os moldes desta pesquisa.

No nosso caso, a participante dirigia-se a um par, sua colega de trabalho há quase 20 anos, fato esse que pode ter interferido no que dizer e no como dizer. Ao invés de explicitar suas ações, a professora parecia avaliar-se e justificar-se pela sua atuação nos diversos momentos apresentados no filme. O fato de sua interlocutora ser a pesquisadora, e não somente sua colega, ocasionou uma mudança na relação de poder, pois fomos nós quem propusemos aquele momento e, para a participante, tentávamos analisá-la.

A mudança de interlocutores nas etapas, de acordo com Clot (2006) faz com que se modifique a análise, pois o trabalhador deixa de falar somente para o pesquisador, voltando seu olhar - portanto também seu dizer - para o seu par. No nosso caso, temos uma professora cujo papel, no momento da AC, é de sujeito da pesquisa e, por isso, pode sentir-se avaliada pela pesquisadora, e, ao mesmo tempo, sua colega de trabalho.

Ainda segundo Clot, essas diferenças não são obstáculos e, ao discorrer sobre isso, esse autor propõe fazer delas um recurso metodológico, pois percebe que o enunciador busca no pesquisador ou par “uma maneira de agir sobre ele [...] contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores” (CLOT, 2006, p. 78).

A seguir, passamos à análise da organização temática com a qual buscamos verificar as representações construídas pelo agente produtor.

#### b) Organização temática

Após a filmagem da preparação da aula da unidade *File 6D* e das aulas propriamente ditas, realizamos a edição do filme de modo que contemplasse a utilização do MP durante as duas fases filmadas (a preparação das aulas e as aulas). Ao assistir ao filme da preparação e da aula, Silvana foi tecendo comentários, e os temas foram surgindo a partir do que ela via no filme. Procuramos não intervir enquanto assistia ao filme; sua fala concentrou-se em reforçar o que era dito por meio de perguntas curtas sobre o que era mencionado durante os momentos em que Silvana pausava o filme para fazer comentários.

No seguinte quadro reunimos todos os temas mobilizados pela professora Silvana com o intuito de proporcionar uma visão mais clara deles.

<b>Movimento</b>	<b>TEMAS PRINCIPAIS</b>	<b>SUBTEMAS</b>
<b>01</b>	Justificativa para mudar as sugestões do MP	<b>a- resposta dos alunos às atividades propostas</b> <b>b- dificuldades com as atividades propostas –listening</b> <b>c- turmas do mesmo estágio</b> <b>d- corte de atividades</b> <b>e- atividades extras</b> <b>f- fator tempo</b>
<b>02</b>	Falta de tempo	<b>a- conteúdo a ser dado</b> <b>b-prática oral dos alunos</b> <b>c- alunos que faltam</b> <b>d- estudo dos alunos</b> <b>e- avaliação</b>
<b>03</b>	Preocupação com a preparação da aula	<b>a-preparação bem feita</b> <b>b-gramática, Vocabulário, pronúncia e oralidade</b> <b>c- alunos seguros na aprendizagem</b> <b>d- Conteúdo de estágios anteriores</b>
<b>04</b>	Sentimentos da professora	<b>a- segurança</b> <b>b- ansiedade</b> <b>c- frustração</b> <b>d- tranquilidade</b>
<b>05</b>	Dificuldades dos alunos	<b>a- oralidade dos alunos</b> <b>b- diferença de tempo de aprendizagem dos alunos</b> <b>c – oportunidade de usar inglês fora da sala</b>
<b>06</b>	Utilização das sugestões do MP	<b>a- Verificação do que pode dar certo ou não</b> <b>b- negação/não negação do fato de seguir totalmente o livro</b>
<b>07</b>	Uso do material didático pela 1ª vez	
<b>08</b>	Opinião sobre o livro didático adotado	<b>a- conteúdo</b> <b>b – extras</b>
<b>09</b>	Interferência da professora	<b>a - conteúdo do semestre</b> <b>b – repetição dos conteúdos</b> <b>c – avaliações</b>
<b>10</b>	Atraso no cronograma	<b>a - atividades extras em demasia</b> <b>b- detalhamento excessivo de alguns pontos</b> <b>c- trabalho com o livro de exercícios</b>

Quadro 5 – Organização temática da autoconfrontação simples de Silvana.

A fala da professora Silvana concentrou-se em explicitar sua preocupação com a preparação das aulas; principalmente, em sentir-se segura para atuar em sala de aula ao mesmo tempo que deve deixar o aluno seguro quanto ao conteúdo ensinado para ele não ter dúvidas ao estudar sozinho. Vejamos no exemplo abaixo<sup>73</sup>:

<sup>73</sup> Para a identificação dos excertos utilizamos siglas específicas para os diferentes momentos de coleta, além do número da linha onde ocorreram:

- AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS): **ACS Silvana** (fala de Silvana); **ACS Erika** (fala de Erika); **ACS Erika – Pq** (fala da pesquisadora na ACS de Erika); **ACS Silvana – Pq** (fala da pesquisadora na ACS de Silvana)
- AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA (ACC): **ACC – Silvana** (fala de Silvana); **ACC- Erika**(fala de Erika); **ACC – Pq** (fala da pesquisadora na ACC)
- Extensão ao Coletivo de trabalho (ECT): **ECT Silvana** (fala de Silvana); **ECT Erika** (fala de Erika); **ECT- Pq** (fala da pesquisadora na ECT); **ECT + nome** de outros participantes da ECT.

**(L 71) ACS Silvana:** {...}Primeiro, primeiro **que eu me prepare bem** né?! Que eu me prepare bem, que eu esteja sabendo essa parte, como é que eu vou dar né?! Então essa parte, vocabulário, gramática, a parte da língua né?! Ah, ah, **eu tenho que me sentir preparada, segura sobre o assunto,** {...} Então procurar, realmente, **fazer com que eles entendam** e fiquem motivados e despertados para entender, à vontade pra tirar dúvida né?! (+) Enfim pra sentirem, para **sentirem seguros, para depois fazerem a tarefa em casa,**{...}

Dentro da lógica da competência estabelecida pelo novo modelo neoliberal, o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos e essa preocupação se fazia sentir na fala de Silvana quando colocava sobre si a responsabilidade de preparar-se bem para fazer com que eles entendessem, parecendo ignorar a presença de outros fatores que podiam interferir na aprendizagem do aluno.

Outro tema levantado foi com relação ao que ela muda nas sugestões do MP explicando por que o faz e, indicando as seguintes razões para as referidas mudanças: as respostas dos alunos às atividades propostas, as dificuldades ao aplicá-las, as atividades extras que acha interessante inserir na sua aula, o fato de ter turmas do mesmo estágio, as atividades de que não gosta e o fator tempo. O excerto seguinte é um exemplo dessas razões:

**(L 224) ACS Silvana:** Então eu sigo, mas eu procuro sempre é, é perceber aquilo que, provavelmente, que não vai dar certo {...} **Então, eu procuro substituir e trazer atividades novas** né?!

Parece-nos que Silvana precisou justificar-se por decidir mudar o que o livro/MP estabelece, dando a impressão de que sua interlocutora pudesse desaprovar sua decisão, ou seja, que ela não deveria fazê-lo.

A falta de tempo para fazer o que deseja, ou seja, preparar a aula, dar oportunidade para que os alunos pratiquem mais a oralidade e a corrida contra o relógio para “vencer” o conteúdo parece ser algo que a incomoda gerando sentimentos de frustração. Como vimos anteriormente, as definições de datas e calendário que devem ser seguidos levam a uma corrida contra o relógio, razão pela qual ela não se sente muito confortável. Outro sentimento que manifestou em sua fala foi o de ansiedade ao iniciar o trabalho com um novo material. Fica-nos a impressão de que, ao não dominar o que é novo, ou seja, o material e seu conteúdo, ela se sente insegura, demonstrando, a nosso ver, que ela busca a perfeição. Esses temas podem ser verificados nos excertos a seguir:

**(L 130) ACS Silvana:** {...} então **a primeira vez** para mim também é **uma ansiedade, é uma surpresa**, eu não sei como vai ser a recepção dos alunos né?! O retorno deles.

**(L 207) ACS Silvana:** Então, é **correr contra o relógio seria isso né?! Vencer o conteúdo né?! Dentro dos dias programados até a próxima avaliação né?!**

Silvana expressou sua opinião sobre o material adotado, que considerou muito bom, pois o qualificou como “excelente” também por proporcionar “bastante” atividades. Além disso, ao referir-se ao modo como o livro orienta os seus usuários, ela utilizou o adjetivo “certinho”, o que a nosso ver demonstra que o considera próximo da perfeição e como resultado não precisa ser questionado.

**(L 287) ACS Silvana:** **Eu gosto muito do livro**, eu acho que o livro é **excelente**, eu **gosto muito** dele, eu percebo que os alunos também gostam, **traz bastante atividade** de *listening, speaking* {...}

Podemos perceber que não aparece nenhuma preocupação da participante com a questão política do ensino da LI (cf. LEFFA, 2001) ou com os conflitos culturais que existem entre os falantes de LI, inclusive nos países de origem, como a Inglaterra e os EUA (cf. MOITA-LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2005).

Outro aspecto abordado por ela foi o modo como o conteúdo das provas é determinado pelo material didático adotado. Ao abordar o aspecto das avaliações demonstrou o desejo de ter mais autonomia na elaboração das provas, trabalho feito por um grupo de professores que tomam como base o conteúdo do livro. Entretanto, não questionou essa imposição do conteúdo, ao contrário afirmou que cumpre tudo o que está estabelecido pelo livro e pelo coletivo.

**(L 420) ACS Silvana:** Então, **o ideal, seria que cada um fizesse a sua prova** para cada estágio, para cada bimestre. Então **a gente não tem assim muita autonomia** para ficar escolhendo que prova dar né?! Mas no geral, no geral eu não, eu não tenho dificuldade com as avaliações né?! Porque **eu cumpro o que está ali né?!** Tento dar importância a tudo que está ali e, normalmente, os colegas cobram o que está ali mesmo né?!

Acreditamos que, de certa forma, o fato do livro/MP trazer tudo pronto confirma o que Kincheloe (1997) assevera ao dizer que os professores acabam por considerar-se incapazes de mudar o que está estabelecido, pois alguém já definiu o que deve ser feito, e apesar de não terem claras as razões que levaram os autores do livro a definir o conteúdo, não caberia a eles (professores) mudar nada.

Ao ser questionada sobre as alterações que faz, Silvana declarou que, ao ler as sugestões do livro/MP, faz uma análise e se pergunta se a sugestão poderá ter sucesso e,

então, decide se a mantém ou não. Tal decisão nos parece estar baseada em sua experiência e as motivações teóricas para tal tomada de decisão não parecem acontecer de forma consciente. Apesar de considerar o livro/MP rico em atividades, ela afirmou trazer atividades extras, mesmo reclamando da falta de tempo para fazer o que gostaria. Parece-nos que ela tentou, assim, resgatar sua autonomia através do exercício de sua criatividade, mesmo que isso incida apenas sobre o procedimento, ou seja, ao modo como abordar um determinado assunto e não exatamente sobre o que ensinar, isto é, o conteúdo ou a definição dos objetivos.

**(L 226) ACS Silvana:** Então, **eu procuro substituir e trazer atividades novas né?! Tanto gramatical para fazer em casa depois eu checo, substituo as que o *teacher's book* oferece ou trago mais né?! {...}**às vezes eu substituo as atividades orais também, principalmente oral, às vezes **o livro está todo rico em atividades orais**. Se é legal eu dou aquilo lá, mas se eu perceber que é pouco ou se não é legal aquela atividade eu substituo, procuro outras coisas para dar né?!

Outra questão levantada por nós foi sobre o motivo da professora se atrasar no cronograma, com base na fama de que ela sempre se atrasa no final do semestre. Silvana apresentou vários motivos que a fazem atrasar. Entre eles falou de sua personalidade detalhista que faz com que seja minuciosa nas suas explicações e correções. Além disso, ressaltou a cultura de que o aluno só faz se o professor corrigir, o que a leva a não cumprir com o cronograma estabelecido por ela no início do semestre. O que chama mais a atenção é o fato de ela voltar a falar que traz atividades extras “em demasia”, apesar de considerar o livro “muito rico”. Isso parece ser algo autoimposto pela necessidade que tem de sentir que ela tem algum poder de decisão, ao trazer coisas novas que ela mesma cria, mas ao mesmo tempo tais decisões não se referem ao objetivo de ensino, e sim ao modo de ensinar algo, limitando seu poder de decisão.

**(L 320) ACS Silvana:** Então **eu gosto de ler pausadamente** chamando atenção na pronúncia, o vocabulário, gosto de dar sinônimos é, é eu gosto muito de, de pedir para que eles leiam os textos também né?! {...} e outra razão é porque talvez eu seja muito detalhista, então isso é próprio da minha personalidade, então **eu sou muito detalhista**, então **eu gosto de explicar é, é muito né?! {...}** é, talvez por **medo do aluno não sair dali**, que eu acho legal quando o aluno sai contente que ele foi e aprendeu ...

O que nos intriga é que, mesmo em um contexto onde as decisões são tomadas pelo coletivo e, portanto, onde poderia ser criada uma situação de trabalho em que o professor pudesse definir o conteúdo e ditar o ritmo de trabalho, gerando um contexto totalmente singular, diferente de outros contextos de escolas de idiomas, isso não acontece. Talvez, por atenderem uma “clientela” bastante diferenciada e por haver preocupação com fatores externos ao contexto da

universidade. Uma vez que os alunos pagam para estudar, os professores desse instituto podem se preocupar com a comparação que seus alunos possam fazer com as outras escolas, principalmente, no que se refere ao uso de materiais importados e a forma como são usados.

O tema “dificuldades dos alunos” apareceu relacionado a diversos aspectos. Esse tema pode parecer, à primeira vista, não estar relacionado ao assunto MP, entretanto são aspectos indissociáveis do trabalho do professor, pois parecem afetar diretamente o agir do professor em sala de aula (MACHADO, 2007).

**(L 190) ACS Silvana:** {...} na verdade, **eles não têm muito tempo para estudar**, a gente sabe disso né?! Que **o inglês não é prioridade**, é importante, mas a escola, cursinho e o curso superior é a prioridade {...}

A mobilização de todos esses temas poderia indicar que, para a participante Silvana, o processo de tomada de decisão que acontece no momento da preparação e da execução de sua aula é multifacetado, envolvendo aspectos tanto afetivos quanto práticos. O fato de sentir-se pressionada pelo tempo e pelo conteúdo a ser seguido, sentir-se insegura e temerosa ao utilizar o material pela primeira vez, por não conhecê-lo, e justificar-se ao decidir mudar a proposta do livro/MP, a nosso ver, revela a pouca autonomia que possui, o que caracteriza a subsunção de seu trabalho (trabalho vivo) ao trabalho dos autores do livro (trabalho morto), mostrando seu medo e impotência para mudar (KINCHELOE, 1997).

Se voltarmos nosso olhar para a tabela com os vários temas elencados podemos ter a idéia de que apareceram nessa sequencia e que são estanques. O gráfico a seguir mostra o movimento dos temas que foram sendo mobilizados durante a seção da ACS<sup>74</sup>.

Esse gráfico foi construído a partir do levantamento dos temas principais, como mostrado no quadro anterior, seguidos de seus subtemas a, b, c, etc. O eixo vertical contém os temas principais que estão representados por linhas coloridas. O eixo horizontal apresenta a progressão dos temas e subtemas com relação ao tempo. Os subtemas são representados por uma bola preenchida e uma vazia, unidos por um pequeno segmento de reta para demonstrar uma pequena duração de tempo. Partindo do ponto “zero” temos o início da conversação com o aparecimento do tema 1 por meio do subtema 1a, em seguida ela passa para o tema 2a, 3a, 4a e 5a, mas logo volta para o tema 2b, e no próximo momento retoma o tema principal 3, embora não mais no subtema 3a, mas nos subtemas subsequentes. O objetivo desse gráfico é mostrar como o discurso passa de um tema a outro e retoma temas e subtemas anteriores numa progressão contínua sem momentos estanques ou claramente delimitados entre um tema e outro. Isso possibilita visualizar a planificação textual com o resumo da organização temática.

<sup>74</sup> O modo como o gráfico foi elaborado pode ser encontrado no capítulo 3 da metodologia, no item 3.7.2.

### Auto confrontação simples Silvana

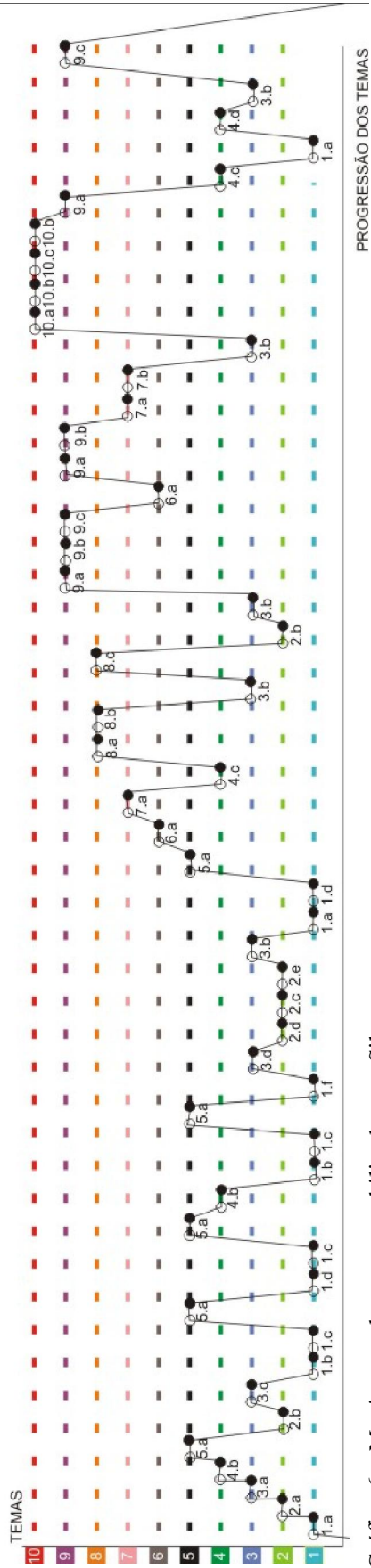


Gráfico 6 – Movimento dos temas mobilizados por Silvana.



Podemos verificar que os temas mais recorrentes foram os temas um (justificativa para mudar as sugestões do MP) e três (preocupação com a preparação da aula), que ocorreram sete e oito vezes, respectivamente. Os temas quatro (sentimentos da professora) e cinco (dificuldades dos alunos) ocorreram cinco vezes cada. Os temas dois (falta de tempo) e nove (interferência da professora) foram verificados quatro vezes na progressão dos temas e os restantes, tema seis (utilização das sugestões do MP), sete (uso do material didático pela 1ª vez) e oito (opinião sobre o livro adotado) apareceram duas vezes. Somente o tema dez (atraso no cronograma) apareceu uma única vez na forma de três subtemas.

Os temas mais recorrentes se referem à preocupação da professora com a preparação da aula (tema 03) e em seguida às justificativas da professora para mudar as sugestões do MP. Com relação a esse assunto, a professora demonstrou que o ensino da gramática, vocabulário, pronúncia e oralidade são de grande importância para ela, pois esteve presente em diversos momentos e relacionado aos mais variados assuntos. É importante lembrar em que tipo de sistema de ensino ela está inserida, ou seja, um instituto de idiomas onde o objetivo pode ser apenas o ensino da língua enquanto código e cuja finalidade seja apenas instrumentalizar o aluno para usar o idioma. Nesse aspecto, apesar de estar inserido em uma instituição de ensino superior pública, ele possui características de uma escola de idiomas do setor privado, o que lhe confere o caráter híbrido ao qual já nos referimos.

O tema quatro, que se refere aos sentimentos da professora, ocorreu cinco vezes e apareceu relacionado a diversos assuntos, o que pode demonstrar os sentimentos de Silvana ao falar sobre os motivos que a levam a fazer mudanças nas sugestões do MP, ao falar da preparação da aula, ao trabalhar com o material pela primeira vez e por acreditar que não pode interferir em alguns aspectos do conteúdo e das avaliações.

Visualizando o vai-e-vem de Silvana podemos pensar que o discurso da professora é como o mar<sup>75</sup> que esconde em si uma infinidade de segredos os quais vão se mostrando à medida que é solicitada a se revelar em seu discurso. Para Eckert-Hoff (2008, p. 102) “o sujeito-professor organiza seu discurso em função da imagem que faz de si mesmo, do outro e do objeto do qual fala” e ao ser solicitado à “confessar-se”<sup>76</sup> arranca de dentro de si formas de se expressar na busca de aprovação, compreensão e cumplicidade, enfim de absolvição.

---

<sup>75</sup> Gostaria de agradecer os momentos de discussões com a colega Alessandra Augusta Pereira da Silva, que me levou a associar a figura dos movimentos do discurso com as ondas do mar.

<sup>76</sup> Eckert-Hoff busca em Foucault o conceito da confissão para compreender o que ocorre nos momentos da entrevista, no caso de sua pesquisa. Para ela “a confissão desenrola-se sempre uma relação de poder, uma vez que não se confessa sem a presença [...] de outrem, que não é mero interlocutor, mas a instância que, de alguma forma, requer a confissão e intervém [...] para avaliar, julgar, inocentar e produzir, em quem a articula, modificações intrínsecas: que inocentam, resgatam, purificam, livram o sujeito de suas faltas, liberam e prometem-lhe a salvação” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 114).

A movimentação dos temas nos lembra as ondas do mar, no nosso caso, o do discurso do professor, num vai-e-vem contínuo e ininterrupto no qual as ondas não são individuais ou isoladas, mas compõem-se umas das outras, impossíveis de serem separadas. Ao se movimentarem apresentam matizes de cores sem fim que refletem a luz do sol, da lua e das nuvens e são apenas representações do que realmente são. Na verdade ao nos aproximarmos da água, substância básica na formação do mar, ela não apresenta cor alguma, apenas ao cumprir sua função, qual seja, dar consistência ao mar é que ela, a água, recebe então, uma identidade que não cessa de se construir. Da mesma maneira, o sujeito e, também, tudo o que o constitui não pode ser visto de forma fragmentada, pois como ser social não age por influência de um ou alguns fatores, mas responde com tudo o que compõe o seu ser e o ambiente que o cerca.

Em seguida, com o intuito de verificarmos as representações de Érika passamos para a análise da ACS realizada com a participante.

#### *4.2.1.2.2 Autoconfrontação simples da professora Érika*

Da mesma forma como na ACS de Silvana, realizamos a análise dos turnos de fala e o levantamento da organização temática para termos uma visão inicial das representações de Erika nessa ação de linguagem.

##### a) Análise dos turnos de fala

Durante a ACS, a professora Érika estava de posse do controle remoto para que pudesse parar o filme quando achasse importante comentar algo, da mesma maneira que a professora Silvana. Entretanto, ela não o fez em nenhum momento, o que comprometeu a transcrição da gravação em alguns pontos. Então, na contagem dos turnos de fala, consideramos como turnos aqueles que estavam incompreensíveis para efeito de tomada de turno, quando na filmagem as cenas demonstravam turnos de fala iniciativos ou reativos que não fossem compostos de expressões de concordância apenas, como, por exemplo, “aham”,

“é” e “claro”. Não houve turnos que envolvessem assuntos irrelevantes para a pesquisa como aconteceu na ACS da professora Silvana.

Os turnos de fala foram bastante diferentes dos da professora Silvana, pois ela foi tecendo comentários sobre o filme sem, contudo, esperar comentários da nossa parte, o que resultou em um número quase duas vezes maior para a professora Erika. De um total de 116 turnos válidos, 76 foram de Erika e 40 foram nossos e a média das palavras nos turnos foi de 37,6 para Erika e 11,5 os nossos. Vejamos a seguir no quadro abaixo:

Momento de coleta	Pesquisadora			Erika		
	Nº turnos	Maior turno	Média palavras	Nº turnos	Maior turno	Média palavras
Autoconfrontação simples Erika	40	38 palavras	11,5 palavras	76	142 palavras	37,6 palavras

Quadro 6 – Turnos de fala da autoconfrontação simples de Erika.

Procuramos deixar que Erika se expressasse livremente diante do que via, sem fazer interrupções, principalmente pelo fato dela não interromper o filme para falar. Ao término do filme, fizemos perguntas mais direcionadas com o nosso foco de pesquisa, ou seja, o MP e o preparo das aulas. Esse assunto só havia aparecido nos dois primeiros turnos de Erika e depois não foi mais mencionado, o que motivou nossa interferência.

Uma análise mais detalhada dos temas levantados por Erika será feito no próximo item.

#### b) Organização temática

Ao editar o filme, iniciamos com um pequeno trecho da professora no momento da preparação da aula, seguido de um trecho maior com o filme da aula. Essa edição, da mesma forma como a da professora Silvana, suscitou comentários sobre a preparação da aula logo no início de sua fala, sendo que logo que o filme da aula foi iniciado, ela mudou seu discurso direcionando-se aos alunos.

Todos os temas levantados por Erika encontram-se na tabela abaixo. Eles foram agrupados a partir dos temas principais e dos respectivos subtemas relacionados a eles.

<b>Movimento</b>	<b>TEMAS PRINCIPAIS</b>	<b>SUBTEMAS</b>
<b>01</b>	Preparação da aula	a) leitura e Reflexão das propostas do MP b) atividades em estágios com diferentes níveis de dificuldade c) perfil do aluno d) objetivos da aula e) resposta dos alunos f) fator tempo
<b>02</b>	Experiência/conhecimento do professor	a) capacidade para escrever seu próprio livro didático b) não necessidade de preparar a aula c) conhecimento sobre cada aluno d) gramática, vocabulário, pronúncia e) aprendizagem com a prática f) capacidade de ensinar sem o uso do MP
<b>03</b>	Os alunos	a) melhora de rendimento b) problemas com aluna – contato com a família c) alunos sonolentos d) uso do conteúdo ensinado e) português em sala de aula f) falta de atenção – timidez g) preguiça em se movimentar h) diferença alunos da tarde X da noite i) dificuldade com a gramática da LM j) desempenho final do curso
<b>04</b>	A professora em sala de aula	a) posição em sala de aula b) atitude com aluno - problema c) tendência em facilitar demais
<b>05</b>	Sentimentos da professora	a) frustração b) culpa c) medo
<b>06</b>	Manual do Professor	a) guia da aula b) Porcentagem do uso do MP na aula c) determinação dos objetivos d) respostas do MP
<b>07</b>	Opinião sobre o material didático adotado	a) atividades extras b) liberdade de escolha
<b>08</b>	Relacionamento entre as participantes	a) personalidade

Quadro 7 – Resumo dos temas levantados por Erika na ACS.

Após esse resumo dos temas procuramos exemplificá-los, de modo a tornar mais clara nossa análise.

Logo no início de sua fala, Erika procurou demonstrar sua objetividade ao lidar com o MP, ou seja, ao ler a proposta do autor ela vai refletindo sobre o que utilizaria e o que modificaria em sua aula. Outros aspectos foram sendo levantados sobre o que considerar na preparação da aula, entre eles estão: as atividades em estágios com diferentes níveis de dificuldade; o perfil do aluno; os objetivos estabelecidos para aquela aula; a resposta dos alunos às atividades propostas e também o fator tempo considerado como muito importante nas decisões a serem tomadas.

Vejamos alguns excertos a seguir:

**(L 178) ACS Erika:** [...] ele guia em partes, a outra parte eu acho que você tem que buscar. Tem que mudar, às vezes a atividade não se encaixa **no perfil do seu aluno** / então, você lê como / a proposta do livro, mas aí você fala assim: “não pra eu fazer o aluno conversar eu preciso explorar a figura” [...]

Outro assunto levantado por Erika foi a experiência adquirida com os anos de prática, tanto dela quanto dos outros professores, o que possibilitaria editar o seu próprio material, trabalhar com o livro texto sem usar o MP, além da habilidade de conhecer o aluno. Para algumas pessoas, essa experiência de “ser professora de inglês” já bastaria e não seria necessário preparar as aulas, com o que ela parece concordar em parte, pois para ela o livro está completo e bastaria ser seguido conforme o MP sugere. Contudo, ela deixa claro que sempre prepara a aula e não conseguiria trabalhar de forma diferente. Podemos verificar isso nos seguintes excertos:

**(L 5) ACS Erika:** A gente **olha a proposta do autor**, a gente lê depois fala: “**não, a gente aproveita isso, tira aquilo**” / É como diz o David: “**daqui a pouco a gente já dá pra escrever um livro, a gente já pode montar livro**”

**(L 198) ACS Erika:** Eu acho assim / durante muitos anos, **a prática ela ensina muito**, então você se apega ao livro porque você acha que você **tem** por obrigação ver a proposta do livro. Mas **se você não tivesse o livro do professor**, mas se tivesse as atividades ali eu acho que nós aqui no instituto [...], eu acho que **a gente conseguiria desenvolver as atividades sem o livro do professor** [...]

Tão logo as cenas mudam para a sala de aula, seu olhar e seu dizer se voltam para os alunos e grande parte de sua fala se concentra neles. São vários os aspectos levantados pela professora. Ela considera vários pontos positivos com relação a eles como, por exemplo, a sua melhora no rendimento e o uso do conteúdo ensinado em sala de aula, o que parece ser motivo de satisfação. Veja a seguir:

**(L 26) ACS Erika:** Como é engraçado, Né?! Todos melhoraram [...] a gente olha assim, e fala: “**até a Cintia melhorou, conversa mais, participa mais**”.

**(L 46) ACS Erika:** Sabe o que que **é o legal 60 % já usa o vocabulário do listening**. Nós fizemos uma pesquisa semana passada sobre (xxxxxxxxxxx), Né?! Então eles usam agora, uns 60 % não são todos.

Todavia, ela apresentou vários outros pontos que considera negativos, fato que, às vezes, a faz modificar estratégias, e procurar outros caminhos para atingir seus objetivos. Eles foram desde problemas com uma aluna em especial que a levou a entrar em contato com a família na tentativa de resolver o problema, até o fato dos alunos sentirem muito sono devido ao horário (13:30 horas), falarem muito em português em sala, a falta de atenção durante a aula, a preguiça em se movimentar para fazer uma determinada atividade e a dificuldade com a gramática da LM. É possível verificarmos alguns exemplos a seguir:

(L 34) ACS Erika: Todos eles, agora que eu descobri, **todos eles cochilam depois do almoço** [...]O Cássio chega atrasado, com a cara amassada e dormindo. Então **até ele pegar no tranco**.

(L 62) ACS Erika: Quando a Eloísa ta lá levanta a sobrancelha, ela vai começar a falar é **EM PORTUGUÊS**. É alguma história que ela ouviu em algum lugar. Elas são assim totalmente / **elas não conseguem participar da sala de aula**.

Além desses temas outros foram levantados, mas com menor incidência, entre eles a preocupação da professora com a sua postura em sala de aula, bem como sua atuação como professora. Nesse sentido levantou temas como a sua posição em relação aos alunos em sala de aula, sua interação com a aluna-problema e a sua tendência em facilitar demais para os alunos explicando tudo detalhadamente, aspecto também levantado pela professora Silvana. Erika parece cultivar um modelo de professor ideal que deve atingir quando julga sua maneira de ser professora de LE.

(L 141) ACS Erika: Às vezes eu acho que eu facilito muito [...] sabe dou muito mastigado

(L 152) ACS Erika: **Não sei, às vezes eu acho que eu não preciso facilitar tanto**. Eu... mas isso eu que comprovei que as vezes eu não, as vezes se eu não facilitar eles não [...] não conseguem [...] pega o...

Outro tema revelado no texto de Erika tem relação com seus sentimentos diante dos vários aspectos de seu gênero da atividade/gênero profissional, professora de LI desse instituto, principalmente com relação à resposta dos alunos e ao fator tempo que às vezes a faz tomar decisões que não são exatamente as que gostaria de tomar. Acreditamos, dessa forma, que o trabalho que deveria ser criativo e poderia dar-lhe autonomia e que ela não faz resulta em sentimentos que podem afetar seu desempenho. Sentimentos como: frustração, culpa e medo aparecem em excertos como os seguintes:

(L 155) ACS Erika: [...] Eu fico com **medo**, né?! No exame e tudo. E às vezes a gente é [...] facilita muito pelo fator tempo [...] se você deixa o aluno, dar um tempo pra ele em sala de aula, não é possível. **Eu não to tentando de tudo**, a gente passa tarefa pra casa, eles tem que ler, fazer os exercícios. Ai, **quando você volta, eles nem leram**. Eu já vou direto pro exercício. Ai falta alguma coisa, então, **a gente fica com medo** de às vezes não conseguir pegarem tudo, então a gente vai facilitando.

Para que Erika se referisse especificamente ao MP foi preciso que a questionassemos diretamente sobre o papel do MP em sua atuação profissional. Erika considera o MP um guia para suas aulas, apesar de não utilizá-lo exatamente como as instruções determinam. Ela afirma que sempre que preciso faz alterações nas suas sugestões e, quando lhe foi perguntado

qual a porcentagem de uso das instruções do MP na aula da *Unit 6D*, ela calcula que o utilizou em 80% da sua aula. Entretanto, parece-nos que as mudanças que são feitas restringem-se apenas aos procedimentos propostos, mas nunca aos objetivos da aula em si, pois estes são, segundo Erika, determinados pela coleção de livro didático adotada.

Vejamos os exemplos a seguir:

**(L 208) ACS Erika:** Eu acho que **eu usei uns 80% do livro**, eu usei nessa. Daí, os outros 20% eu busquei nos materiais, nos outros materiais, que aí eles aumentam, [...] o papelzinho de você procurar conselho, [...] então nós colocamos um leque maior pra que o aluno pudesse pelo menos três, quatro cada um deles sozinho.

**(L 240) ACS Erika:** O livro na verdade **ele traz o que o professor tem que ensinar**. Então a gente segue o livro porque, porque é um padrão. [...] A sequência do livro, então a gente percebe que agora ele tem que saber, ele tem que saber do nível dele que é o pré- intermediário porque no inter ele vai ver novamente, mas vai estar num grau maior, com vocabulário novo.

A professora parece gostar da coleção com a qual trabalha à semelhança da professora Silvana, pois a considera completa, ou seja, cheia de dicas extras e atividades fotocopiáveis para que o professor tenha a liberdade de escolha ao preparar e ministrar sua aula. Essas atividades mencionadas se encontram especificamente no MP e, mesmo que ela não o mencione diretamente, é a ele que ela se refere. Como podemos ver no seguinte excerto:

**(L 220) ACS Erika:** Porque é / ele (o MP) traz muita coisa extra onde ele dá liberdade do professor escolher e como nós somos fominhas<@ pegamos tudo que trás de interesse ou não>@.

E finalmente, a professora fala de sua relação com a professora Silvana que parece ser de muita cumplicidade ao se referir à forma de pensarem e prepararem atividades para suas aulas. Esse fato nos parece ser resultado do tempo de serviço que compartilham na mesma escola, há mais de 20 anos, e a amizade que as une, gerando certa semelhança no seu agir. Veja no exemplo:

**(L 322) ACS Erika:** Eu sinto falta disso, desse tempo que você tem de você sentar e dividir, mas eu falo e a Silvana dá risada porque às vezes eu chego com uma atividade. Ela fala: “Erika é a mesma atividade que eu pensei”. Então, **nós pensamos muito igual**, então eu acho que é muito bom quando você trabalha com o um grupo onde você [não digo dois] você abre esse leque pra outros professores...

Como foi feito na exposição da ACS de Silvana, elaboramos o gráfico com base na ocorrência dos temas e subtemas, proporcionando assim um retrato do discurso de Erika.

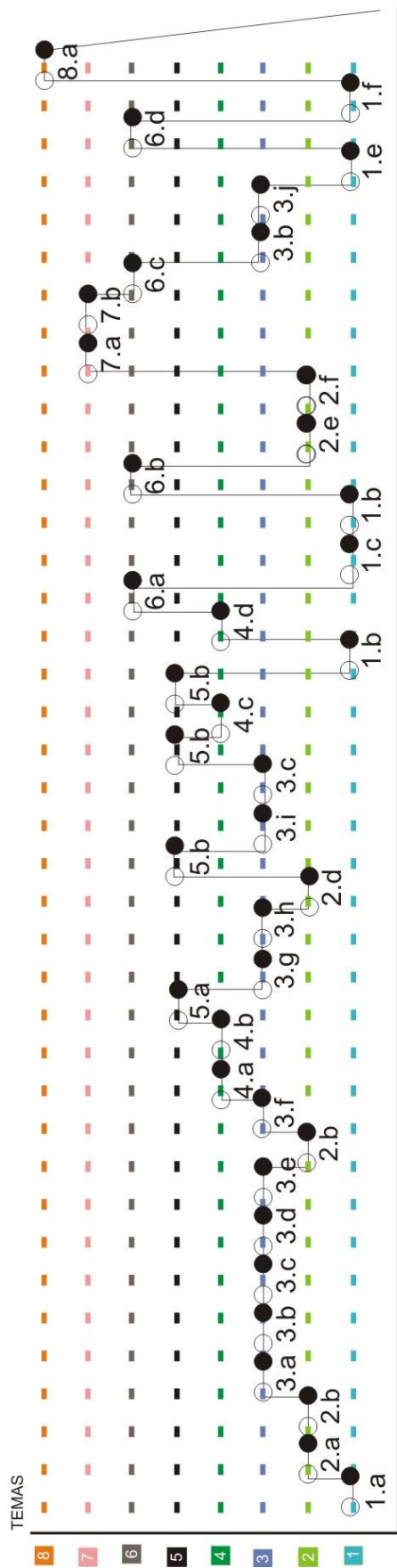


Gráfico 7 – Movimento dos temas mobilizados por Erika.



Se observarmos apenas as ocorrências dos temas principais encontraremos dois temas que ocorreram cinco vezes, o tema um (preparação da aula) e o tema três (os alunos). Entretanto, os alunos parecem ocupar a maior parte do discurso de Erika, pois foram 10 subtemas relacionados aos alunos, enquanto que o tema “preparação de aula” apresentou apenas seis subtemas. Além disso, a duração que o tema “alunos” ocupou em seu discurso foi maior, conforme podemos observar no Gráfico 7.

Os temas “sentimentos da professora” e “manual do professor” ocorreram quatro vezes cada um e na mesma proporção. Em menor proporção estão os temas “a professora em sala de aula”, o qual ocorreu três vezes, a “opinião sobre o material” e “o relacionamento entre as participantes” foram levantados apenas uma vez, parecendo não ocupar espaço significativo em seu dizer.

Os pontos levantados por Erika parecem remeter-nos ao gênero da atividade/ gênero profissional, professor de LI, pois os “antecedentes ou pressupostos sociais da atividade” (CLOT; FAÏTA apud SOUSA-E-SILVA, 2004, p. 98) oriundos de uma memória coletiva, cujo meio contém uma história, imprimem as características da atividade pessoal em situação, ou seja, determina a maneira de se portar, os gestos, a forma de iniciar e acabar certa atividade, como corrigir a tarefa, como abordar um aluno para correção, etc. Entretanto, na primeira vez que utiliza um material ela parece preferir recorrer ao MP para verificar, mesmo que de forma inconsciente, se esse gênero sofre alguma adequação ou modificação, o que, segundo Clot (2006), poderia levar a uma desestabilização do gênero e a um consequente estresse para o trabalhador. Ao verificar as sugestões do MP, a professora se familiariza com os procedimentos, isto é, como desenvolver certa atividade e, em um segundo momento, não precisaria mais recorrer a ele, pois passa a dominar os procedimentos devido ao que ela chama de experiência e nós chamamos de gênero.

Por outro lado, o que mais aparece no discurso de Erika são os alunos e as formas como ela lida com as diversas situações. Isso nos leva a entender que o foco de sua atividade são os alunos e a maneira como eles aprendem, se comportam e recebem o que ela está ensinando. Esse aspecto, em nosso entender, é louvável, já que toda sua energia parece estar canalizada para eles e que é aí que se encontra sua realização como profissional.

A seguir passamos para a análise do texto da ACC que aconteceu com a presença de Erika e Silvana, terceira parte do procedimento de coleta de dados.

#### 4.2.1.2.3 Autoconfrontação cruzada: Silvana e Erika

A ACC aconteceu após as duas fases anteriores, ou seja, o registro em vídeo da aula e da preparação e o registro em vídeo das ACSs.

Para Clot (2006), é de suma importância para a pesquisa retomarmos a análise em comum da gravação em vídeo das ACSs juntamente com outro especialista da área, no nosso caso, uma colega de trabalho. Isso porque a mudança de destinatário modifica a análise. Ainda segundo esse autor

[...] a atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo (pesquisador) ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é em cada caso re-direcionada a um dado destinatário. É que a palavra do sujeito não se volta só para seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a registra. Trata-se de uma atividade dirigida – no sentido como a definimos – em que a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do sujeito (CLOT, 2006, p. 135).

Novamente, a primeira parte das análises envolve a análise dos turnos de fala e da organização temática, como veremos a seguir.

##### a) Análise dos turnos de fala

Podemos verificar que a conversação teve uma duração de aproximadamente 90 minutos e um total de 389 turnos. À medida que as participantes iam vendo o filme, algumas vezes elas paravam para fazer comentários mais longos. Contudo, muitos comentários curtos sobre as cenas, os alunos e os exercícios foram feitos sem que a exibição do filme fosse interrompida. Dessa forma, em determinados momentos a transcrição ficou comprometida pelo barulho da televisão que dificultava a compreensão do que foi dito.

Em termos de quantidade de turnos podemos verificar que Erika tomou a maior parte dos turnos (181), seguida por Silvana que apresentou nove turnos a menos (172). De nossa parte tivemos uma participação significativamente menor, tomando apenas 36 turnos na conversação. No início da conversação, até o turno de número 165, nossa participação foi de apenas 10 turnos que apareceram de forma esporádica, cuja duração variou entre uma e sete palavras.

Momento de coleta	Pesquisadora			Silvana			Erika		
	Nº turnos	Maior turno Pal.	Média pal. Pal.	Nº turnos	Maior turno Pal.	Média Pal. Pal.	Nº turnos	Maior turno Pal.	Média Pal. Pal.
Autoconfrontação cruzada	36	114 Pal.	16,7 Pal.	181	304 Pal.	24,93 Pal.	172	505 Pal.	25,48 Pal.

Quadro 8 – Turnos de fala da autoconfrontação cruzada.

A partir desses dados é possível constatar que no primeiro momento, ou seja, durante a apresentação dos filmes, as duas participantes falam entre si, procurando apenas envolver-nos na conversação – expressa em turnos de fala curtos- por meio de pedidos de confirmação. Entretanto, ao final dos filmes participamos mais com turnos mais longos que envolveram temas mais voltados ao nosso foco de pesquisa, talvez porque Erika e Silvana não tenham tocado nos pontos que desejávamos durante a AC.

Esse fato poderá ser comprovado no próximo item quando verificaremos o conteúdo temático desse momento de coleta.

#### b) Organização Temática

No conjunto de temas identificados no texto da ACC verificamos a presença de doze temas principais e vários subtemas relacionados a eles, como é possível verificarmos no quadro abaixo:

<b>Movimento</b>	<b>Temas Principais</b>	<b>Subtemas</b>
01	Aprendizagem do professor com o livro	a) vocabulário b) pronúncia
02	Justificativa para mudar as sugestões do MP	a) duas turmas do mesmo estágio b) resposta dos alunos c) diferença de alunos (tarde e noite) d) substituição de exercícios e) Problemas com o <i>Listening</i> f) falta de tempo para reforçar pontos importantes g) atraso dos alunos da noite h) avaliação determina o conteúdo a ser dado
03	Preparação da aula	a) áudio do exercício b) 1ª vez que usa o material c) 2ª vez que usa o material d) tarefas para casa
04	Alunos	a) timidez diante da câmera b) falta de autonomia c) correção de exercícios d) tarefa f) falta de tempo para estudar e) falta de vocabulário g) universitários mais responsáveis h) adolescentes e adultos l) dificuldade em falar inglês j) falta de retorno dos alunos
05	As duas participantes	a) alunos não sentem diferença b) semelhanças na forma de atuarem c) como se sentem olhando a colega durante a pesquisa
06	Papel do professor	a) motivador da aprendizagem do aluno b) proporção entre português X inglês c) facilitador d) monitoria e) identificação de alunos com problemas (externos à aula) f) transmissor de segurança para o aluno g) transmissor de conhecimento
07	Sentimentos	a) frustração
08	Modo de aplicar atividades	a) leitura b) pronúncia c) exercícios extras d) livro de exercícios e) vocabulário f) escrita
09	Outros membros do coletivo	a) ensino de gramática b) uso do quadro c) não fazem o que tem extra d) outros idiomas - continuam com a mesma turma – flexibilidade
10	Opinião sobre o livro	a) pontos positivos b) pontos negativos
11	Atraso no cronograma	a) atividades extras – prática oral b) aumento dos dias de aula
12	MP e LD	a) anotações no livro texto b) uso do MP e do Livro texto ao mesmo tempo c) questão cultural d) atividades de outros LD e) uniformidade no ensino

Quadro 9 – Temas e subtemas da ACC.

Procuraremos aqui exemplificar, por meio de excertos, os temas principais, bem como alguns de seus subtemas. Tal decisão foi tomada devido ao grande número de subtemas que torna a exemplificação de todos inviabilizada pelo espaço limitado nesse trabalho.

No início da ACC, enquanto as professoras assistiam à preparação de aula da professora Silvana, o primeiro tema que surgiu foi a possibilidade de aprendizagem por meio da preparação da aula com o auxílio do MP e do LD adotados. Os itens referidos por Silvana se relacionavam principalmente ao vocabulário novo e à pronúncia das palavras. Esses itens foram mencionados diversas vezes em relação a outros temas, o que parece indicar que são muito importantes, tanto para as professoras quanto para os alunos. Podemos verificar isso no exemplo a seguir:

**(L 6) ACC Silvana:** Como a gente aprende com os livros, né? Meu Deus, desde o elementar 1 até o pós 2, como a gente aprende com esses vocabulários novos e essas expressões, né?

Na análise do segundo tema, ou seja, “Justificativa para mudar as sugestões do MP”, vários são os motivos que as levam a fazer alterações nas sugestões do MP. São eles: o fato de Silvana possuir duas turmas do mesmo estágio possibilita que ela modifique determinadas atividades de acordo com as dificuldades apresentadas na primeira turma; para elas a resposta dos alunos é o indicador de que algo pode permanecer como está ou deve ser mudado, mesmo no decorrer da aula; a diferença entre os alunos de turmas diferentes (turmas no período diurno ou noturno, adolescentes ou adultos) leva as professoras a mudarem sugestões do MP que não funcionam da mesma forma para diversos grupos; a dificuldade de determinados exercícios que, segundo Silvana, seria um fator de desmotivação para a aprendizagem do aluno, fato esse que a faz considerar mudanças no procedimento de um exercício como o *listening*, por exemplo.

**(L 27) ACC Silvana:** Então, como eu tenho dois Pré 2, à tarde e a noite, né. À tarde só têm 8 alunos, 9 alunos e a noite tem 13, né?! Então é ///eu comentei com a Cris que às vezes o que eu conseguia dar antes numa turma, como é a primeira vez que eu dei estágio, então /// tinha coisa ali que eu não /// não conseguia dar da mesma forma ou até pulava, modificava.

**(L 46) ACC Erika:** Mas às vezes é assim: se ele é muito longo, muito chato, não tem porque você dar... É mais fácil você substituir por uma oral e deixar o *listening*.

Alguns outros fatores mencionados, e talvez mais exteriores ao funcionamento da sala de aula, são o fator tempo, para reforçar pontos que consideram importantes, o cansaço dos

alunos da noite e o seu atraso no início da aula e a existência de avaliações preestabelecidas que determinam o conteúdo a ser dado até certa data. Tais fatores levam as professoras a fazerem adaptações no seu planejamento levando-se em conta limitações que fogem ao seu controle e às quais têm de se submeter para não interferirem no andamento pedagógico/administrativo da escola. Como nos referimos anteriormente, é o coletivo quem estabelece as avaliações e a quantidade de conteúdo que deve ser aplicada no período letivo. Dessa forma, tais limitações fazem parte desse gênero profissional que exige o cumprimento de determinado conteúdo dentro de certo prazo.

**(L 38) ACC Silvana:** Não sei se também à noite os alunos vêm mais cansados, mais desconcentrados e o último horário da noite.

**(L394) ACC Erika:** ... os alunos da noite chegam atrasados... eles não chegam no mesmo horário.

**(L 572) ACC Silvana:** Então, a gente tem que deixar de dar uma atividade pelo bendito tempo, né?! [...] então eu fico assim, com peso na consciência por que eu falo: “gente! É a oportunidade de que eles têm pra falar, eu não posso ficar cortando, só que tem hora que a gente precisa fazer isso, né?!”

Quando se referem à preparação da aula, terceiro tema levantado, as professoras destacam alguns cuidados que devem ser tomados ao preparar as aulas. Um deles é a necessidade de ouvir o material em áudio para poder prever as dificuldades dos alunos. Se o professor não o faz comete um “pecado” no exercício da sua função. O termo utilizado por Silvana parece expressar sua necessidade de “confessar-se” (ECKERT-HOFF, 2008), pois seria essa uma forma de ser perdoada ou de redimir-se. Essa expressão nos dá a impressão de que Silvana tem muito claro quais os deveres relacionados ao exercício de sua função, possivelmente as características do gênero da atividade/gênero profissional, as quais por serem desse coletivo não poderia transgredir. Tal emprego denota o discurso religioso enraizado na profissão que traz consigo a conotação de doação requerida pela profissão. Quando Silvana se justifica pelo o que não fez e que deveria ter feito ela sente-se de certa forma culpada e penaliza-se.

Outro fator apresentado por elas é a diferença entre a primeira e a segunda vez que aplicam o material. Elas afirmam que se sentem mais presas ao material na primeira vez. Isso às vezes faz com que elas atrasem o andamento da matéria e prejudiquem alguns pontos que gostariam de priorizar como, por exemplo, o exercício da oralidade.

**(L 778) ACC Silvana:** Ah fica, a primeira vez [...] a primeira vez que [...] que a gente dá que eu percebo que a época também sempre correndo, a gente fica mais presa ao livro exatamente por a gente (não) conhecer como que o livro qual o [...] o objetivo onde vai chegar, pra ver se aquilo...

**Erika:** A proposta//

**Silvana:** ... a proposta funciona na prática, né?! então a gente fica, a gente tenta não ficar presa a gente [...] se atrasa {...} então a gente fica um pouco, **um pouco** mais preso então a segunda vez nós vamos já né é [...] é [...] é [...] é [...] sair um pouco do teacher's book e mesmo do student's book e aí a gente já sabe o que funcionou o que não funcionou.

Com relação ainda a esse tema, a tarefa de casa é um tópico de preocupação durante a preparação, pois, com as tarefas pedidas, elas podem economizar tempo em sala de aula e realizar outras atividades que consideram importantes. Ao mesmo tempo, discordam de outros professores que pedem, para casa, exercícios que podem, por exemplo, suscitar dúvidas de gramática, e exigem dos alunos que estes apresentem as possíveis dúvidas. Elas acreditam que a aprendizagem não ocorre, pois muitas vezes os alunos simplesmente não fazem a tarefa e dizem não ter dúvidas.

**(L 229) ACC Silvana:** ó aquele exercício de gramática no final, às vezes eu peço pra casa né, enxuga ela um pouquinho né, os mando fazerem, eu corrijo né, às vezes é melhor do que a idéia daquele outro xerox pra casa

**(L 694) ACC Erika:** aí você recebe alunos de né [...] de professores também que às vezes fala: “não a [...] professora anterior ela não explicava. A gente lia em casa e fazia os exercícios de gramática em casa. Quem tivesse dúvida trazia pra próxima aula”. Mas será que foi chamada a atenção por que [...] na prova você põe aquelas peculiaridades [...] peculiaridades né, pra você falar assim ó: “o aluno estudou se ele praticou e ele estudou, ele vai fazer.

A preocupação com os alunos parece ser o ponto central na atuação das participantes. Ao verem as imagens da aula elas focam seu olhar no que consideram central na sua atividade, ou seja, os alunos. Vários foram os temas abordados pelas participantes, desde a atitude dos alunos diante da filmadora até a correção de exercícios, além de tecerem comentários sobre as tarefas de casa, sua autonomia na aprendizagem, falta de tempo para estudarem, falta de vocabulário e sua dificuldade de falar em inglês. Além disso, também mencionam as diferenças que há no ensinar a universitários, a adultos e a adolescentes, pois o grau de responsabilidade sobre a própria aprendizagem muda em cada caso. Vejamos alguns excertos que demonstram isso:

**(L 273) ACC Silvana:** ... (não tem tempo) Pra estudar ou não quer ter sei lá... Eles falam que nunca tem tempo pra revisar a matéria e aí eles num, né?! [...] A gente não tem muito tempo de voltar muito nos vocabulários

porque é tudo corrido, né?! então [...] Raramente eu tenho [...] quando o aluno vai mal na prova ele chega e fala: “ teacher...” “ Você não entendeu, vem tirar dúvida da prova aqui na sala você vem aqui...” “Mas eu não tenho dúvida é que eu não tive tempo de revisar.”

**(L 344) ACC Erika:** [...] Agora, não é só ele, tenho bastante gente que pesquisa, que usa o vocabulário novo é mais consciente né... um aprendiz mais consciente, né?!

Em certo momento, as participantes comentaram que possuem atitudes muito semelhantes em relação à sua forma de trabalho. Para elas, os alunos não sentiriam diferença se uma substituísse a outra em alguma aula; disseram que, apesar de trabalharem juntas e trocarem muitas atividades, elas nunca se sentaram para preparar uma aula juntas. Parece-nos que essa semelhança pode representar duas coisas: ou sua afinidade é muito grande por trabalharem tanto tempo juntas ou porque, dentro desse gênero profissional e com a utilização do MP e do LD, a padronização seja bastante acentuada e não poderíamos esperar grandes diferenças já que pode ocorrer uma homogeneização (GRIGOLETTO,1999).

Outro aspecto comentado por elas foi o seu sentimento ao se olharem em atuação diante da colega de trabalho e ao olharem o colega também. Vejamos isso nas sequencias:

**(L 100) ACC Erika:** Eu nunca assisti uma aula da Silvana.

**Silvana:** Eu também nunca assisti uma sua...

**Erika:** Não, mas os meus alunos quando vão pra você eles falam que não sentem diferença...

**(L 671) ACC Erika:** É... Como que você se sentiu vendo uma aula assim?

**Silvana:** No espelho... Praticamente.

**Erika:** Engraçado, né?!

Para as participantes, o professor deve exercer o papel de motivador e facilitador da aprendizagem do aluno, além de ser um transmissor de conhecimentos e de segurança, seja por meio de monitorias (atendimento fora do horário de aula), seja em sala de aula de maneira que o aluno não saia com dúvidas. Para elas, ele deve também identificar alunos com problemas externos à aula e procurar ajudar, como possível. Podemos comprovar isso nos excertos a seguir:

**(L 307) ACC Silvana:** Porque eu acho que o papel do professor é facilitador...

**Erika:** É...

**Silvana:** Mas pra você facilitar algumas coisas você tem que ser clara, eu acho, você tem que [...] né... Então eu acho que o aluno ele [...] ele tem que



sair da sala [...] seguro [...] e realizado que ele entendeu a matéria porque senão ele não tem motivação pra vir na próxima aula porque se ele estava presente e não conseguiu assimilar.

**(L 645) ACC Erika:** Então eu falei pra mãe, conversei, a mãe falou: “ó foi muito bom você ter falado comigo agora vou procurar uma ajuda”.

**Silvana:** É o professor tem esse papel, né [...] dele tentar descobrir né.

Outro ponto que elas levantaram foi quanto ao falar em inglês o tempo todo em sala de aula, aspecto que parece ser forte nesse gênero profissional, de acordo com seu ponto de vista.

Como podemos verificar a seguir:

**(L 237) ACC Erika:** Desde o começo você só fala inglês com eles?

**Silvana:** Ah... Falo inglês mais rápido assim quando o assunto é fácil de explicar, mas se é um conteúdo de gramática um pouco mais complicado às vezes eu [...] eu dou uma misturada...

**Erika:** Não, mas eu digo assim do começo você sentiu que eles conseguem acompanhar você falando inglês?

A professora Silvana reportou-se apenas a um sentimento referente à realização de seu trabalho, o de frustração, que parece estar muito ligado às prescrições do cronograma e do conteúdo das avaliações que cerceariam sua autonomia de decidir quanto tempo pode dedicar às atividades ou exercícios que acredita serem relevantes para a aprendizagem do aluno.

**(L 572) ACC Silvana:** Então quando a gente tem que deixar de dar uma atividade oral pelo bendito tempo né [...] então eu fico assim com peso de consciência porque eu falo: “gente é a oportunidade que eles tem pra falar eu não posso ficar cortando.” Só que tem hora que você precisa fazer isso, né.

Em vários momentos as participantes, ao olharem suas respectivas aulas e a da colega, compartilharam o modo como aplicavam determinados exercícios de leitura, pronúncia, vocabulário e escrita, além dos exercícios extras e os do livro de exercícios. Tais comentários nos parecem normais, pois na filmagem o estilo profissional (CLOT, 2006) de cada uma estava sendo mostrado e de certa forma poderia levá-las a refletir sobre outros modos de desenvolver seu trabalho, que não o próprio. Vejamos alguns exemplos:

**(L 852) ACC Erika:** Alguns *readings* do *workbook* são interessantes. Até uma tarefa deles é ler. Eu faço assim, eu faço [...] peço pra ler o reading, faço um exercício de compreensão e na aula que eu tenho que corrigir eu corrijo, eles já corrigiram com a chave de respostas, mas enfim, você corrige rapidamente só a resposta que realmente é [xxxxxxxxxxxxxxxx]

O trabalho de outras colegas aparece no dizer das participantes, principalmente no de Erika (no momento da ACC ela ainda estava no cargo de coordenadora pedagógica da escola), as quais mostram certa insatisfação porque os colegas, muitas vezes, não parecem dar a mesma importância que elas a alguns pontos que, para elas, parecem fazer bastante diferença.

**(L 680) ACC Erika:** Não porque [...] ah [...] eu digo não com todo mundo porque às vezes você passa no corredor e você um professor sentado explicando tudo isso que nós explicamos, assim não exatamente do pré 2, mas sentado [...] que a [Silvana] também já deve ter presenciado, porque quando a gente vai no corredor... Sentado assim lendo com os alunos e os alunos todos ouvindo. Mas gente se eu fico em pé perto dos alunos porque que eles ficam bocejando, porque que às vezes eles estão entediados eu to ali presente...

**Silvana:** Presente..

**Erika:** Eu não me conformo com uma pessoa que tá sentada explicando um tempo verbal e não usar o quadro...

**Silvana:** É

Outro aspecto levantado por Silvana foi o fato de mudarem de turma a cada semestre, o que as obriga a seguir a risca o cronograma e o conteúdo estabelecidos para um determinado estágio. Elas expressam o desejo de atuarem como os professores de outros idiomas que, por serem em número muito menor, continuam com a mesma turma do início ao fim do curso, possibilitando uma flexibilidade e conseqüentemente, uma autonomia maior para tomarem decisões quanto ao que cortar ou quanto ao que mudar.

**(L 875) ACC Silvana:** Então a gente acaba dando conta do conteúdo, quer dizer, a gente se apura um pouco talvez porque a gente é [...] se exige muito né, se exige muito, mas a gente acaba no final dando o que nós temos que dar, o conteúdo até a determinada data pra gente ter o nosso programa né porque as nossas provas são todas no mesmo dia, todas com o mesmo conteúdo então a gente não tem aquela flexibilidade como a [...] a professora de outro estágio que ela dá [...] o [...] curso inteiro pro aluno né, ela não pode, ela pode de repente deixar de dar um conteúdo esse semestre, porque o semestre que vem é a mesma turma e ela retoma, ela dá aquele conteúdo que ficou pra trás nós não temos isso, nós temos que...

Ao serem questionadas sobre sua opinião acerca do material adotado pela escola, o NEF-PI, de modo geral elas o consideram bom, pois proporciona uma gama de opções para o professor complementar suas aulas com atividades diversas sugeridas pelo MP. Entretanto, Silvana destacou como ponto negativo a falta de exercícios de escrita e a conseqüente

necessidade de sempre complementar com atividades extras. Isso poderia ser interpretado como uma possibilidade das duas professoras para usar sua criatividade; algumas pessoas, porém, como Silvana, podem considerar o material falho, dando a entender que é o material que deve disponibilizar as atividades aos professores. Tal fato nos parece uma contradição, já que as participantes afirmaram, na maior parte do tempo, que mudam atividades as quais julgam não serem as mais adequadas para seus alunos.

**(L 1063) ACC Erika:** Primeiro [...] o tema que ele traz, ele já é mais atual. Então é um tema que dá pra você discutir, não adianta você falar de, por exemplo [...] de [...] um aparelho que ainda o aluno não saiba manusear. Então, ele está moderno o livro. Então a forma como ele apresenta [...] eu acho que é uma forma moderna [...] e a gente tá evoluindo graças a Deus né?!

**(L 1067) ACC Silvana:** Eu acho assim os textos é [...] é de *reading* são textos autênticos...

**(L 1085) ACC Silvana:** ... Eu acho que ele pede pouco *writing*, o *writing* que eu digo é [...] é [...] a redação é o texto, eu acho que ele pede pouco e quando pede eu acho que ele subestima um pouco a capacidade do aluno. A gente sempre tem que ficar é [...] é [...] é [...] enxertando mais coisas é [...] ao pedir uma *composition* porque a gente sabe que e o aluno tem condições de [...] de fazer mais do que aquilo

Ao falarem sobre o atraso no cronograma, elas comentam que, mesmo que fosse aumentado o número dos dias de aula, isso não seria suficiente. Mas, se o cronograma está estabelecido, elas fazem tudo para se adequarem a ele e sempre conseguem, mesmo que no final elas mudem sua forma de trabalho, dando, por exemplo, atividades como tarefa de casa.

**(L 937) ACC Erika:** Porque Cris, olha, só tínhamos 30 dias agora nós temos 32, 33 às vezes.

**Silvana:** 33 às vezes...

**Erika:** Mas não [...] Você pode dar quarenta não vai ser suficiente.

Finalmente, ao falarem sobre o que fazer com o MP e o LD, elas levantam certos aspectos que nos lembram novamente a questão do estilo profissional que está diretamente ligado ao modo como desempenham sua atividade profissional. Estes aspectos são: como fazem as anotações no livro texto e o uso do MP e do LD ao mesmo tempo. Para elas, é importante que as observações contidas no MP sejam, de certo modo, transferidas para o livro texto, a fim de facilitar o trabalho do professor no momento da aula, dispensando o uso do

MP. No entender delas, usar os dois livros ao mesmo tempo seria inviável. Vejamos o exemplo:

**(L 974) ACC Silvana:** Você segurar dois livros ou ficar perdendo tempo procurar onde ta eu acho complicado, eu acho assim, se você anota as coisas importantes pra que você não esqueça de abordá-las principalmente né um *warm up*, a oralidade no [...] no [...] no *teacher's book* eu acho que isso aí demonstra que você ta querendo melhorar a [...] a [...] a [...] o conteúdo da aula porque você a gente não [...] não escreve só no *teacher's book*, ele responde [...] no *student's book* o que o *teacher's book* pede a gente escreve coisa pessoal da gente que a gente acha importante aborda pra gente não esquecer né.

Para as participantes, o uso do livro didático é uma questão cultural e seu uso está presente em todas as disciplinas. Mesmo que em algumas escolas os professores não adotem um livro e produzam seu próprio material, eles utilizarão livros didáticos pré-produzidos, ou seja, indiretamente estarão utilizando-os. Para as participantes, o uso de um LD permite que haja uma certa uniformidade no conteúdo a ensinar, e a obrigatoriedade de seguir um LD faz com que o ensino não fique solto nem que cada um faça o que quiser, pois, isso parece-lhes ser prejudicial.

**(L 1007) ACC Silvana:** Ah eu [...] eu acho que [...] é questão cultural mesmo a nossa [...] a nossa hesitação é [...] a [...] a [...] em termos de sala de aula não só uma língua estrangeira, mas qualquer [...] qualquer [...] matéria eu acho [...] sempre se tem um livro. Se a gente adotou esse livro é porque a gente acha que ele é interessante, porque se você não adota um livro você vai fazer uma apostila, como algumas escolas fazem você acabou usando um livro didático pra montar aquela apostila.

**Erika:** Você pegou daqui, dali e dali e é o que a gente faz né

**Silvana:** Você só enxertou, é o que a gente faz, a gente tem o livro

**Erika:** Pega a parte prática, a gente escolhe o livro

**Silvana:** Exatamente...

**(L 1033) ACC Erika:** Então é [...] eu acho assim que o livro é importante sim. É importante a questão cultural, a primeira coisa que o aluno do elementar 1 chega e fala, pergunta: “qual que é o livro?” [...] primeira coisa.

Além da tabela e da exemplificação com os excertos do texto inserimos o gráfico que apresenta um retrato do texto da ACC, onde podemos verificar a ocorrência e repetição dos temas e subtemas abordados pelas participantes. Vejamos a seguir:

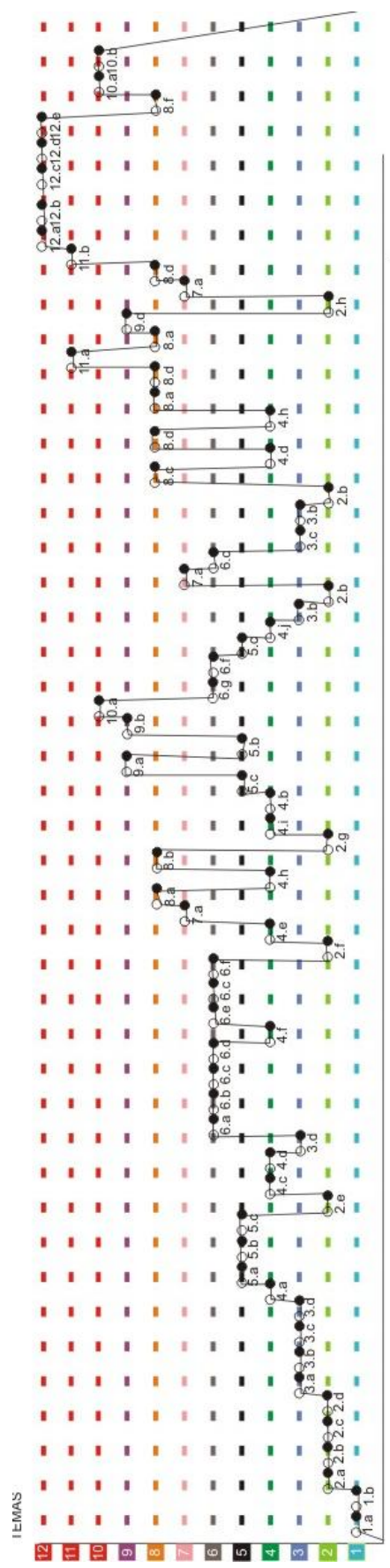


Gráfico 8 – Movimento dos temas mobilizados por Silvana e Erika na ACC.

PROGRESSÃO DOS TEMAS

Olhando para a figura como um todo, podemos observar que os vários temas, num total de doze, se apresentam, ora de forma contínua, ora de forma intercalada com outros temas e seus respectivos subtemas. O tema de maior ocorrência foi o tema “alunos”, o qual apareceu nove vezes durante a ACC, reforçando o discurso de Erika, que também apresentou esse tema como o mais recorrente, e diferindo do discurso de Silvana. Parece que, nesse momento, as preocupações de Erika prevaleceram sobre as de Silvana, talvez pelo fato de, além de colega de trabalho, Erika ser a coordenadora pedagógica da escola.

O segundo tema que mais apareceu na ACC foi o “modo de aplicar atividades” com o total de oito ocorrências. É de se esperar que as participantes, que são colegas de trabalho e estão trabalhando com grupos do mesmo estágio, sintam-se à vontade para usar o momento da ACC para trocarem experiência sobre o modo de aplicar ou trabalhar um determinado conteúdo. Este fato acontece, no nosso entender, pelo fato das participantes estarem vendo o filme de suas aulas, o que parece suscitar tal tema.

A seguir, o tema “justificativa para mudar as sugestões do MP” que ocorreu sete vezes, apareceu como tema de maior frequência na ACS de Silvana, contudo, não apareceu na ACS de Erika, que parece não se preocupar muito com o assunto.

Os temas “preparação da aula”, “as duas participantes” e o “papel do professor” apareceram quatro vezes cada um. Todavia, o tema “papel do professor” apareceu com um número maior de subtemas ocupando mais tempo no discurso das participantes e com um caráter de maior importância.

Os temas “sentimentos” e “outros membros do coletivo” ocuparam três momentos cada um na ACC. Contudo, o segundo tema ocupou um tempo maior, pois as participantes abordaram vários subtemas relacionados aos colegas de profissão, participantes do mesmo coletivo de trabalho.

Em menor proporção foram levantados os temas “opinião sobre o livro didático” (2 ocorrências), “atraso no cronograma” (2 ocorrências) e “MP e LD” (1 ocorrência). Entretanto, o último tema apresentou um maior número de subtemas e, portanto, maior duração na ACC.

Em seguida veremos as análises referentes à ECT, nosso próximo item.

#### *4.2.1.2.4 Extensão ao coletivo de trabalho*

Esse momento de coleta envolve a participação de membros do coletivo de trabalho estudado os quais não participaram das três primeiras etapas de coleta de dados (ACs). Desse

modo, podemos esperar uma mudança mais sensível no posicionamento das participantes Silvana e Erika, pois elas foram colocadas num papel central diante do grupo para a discussão do foco desta pesquisa.

Foi realizada a análise dos turnos de fala e feito o levantamento da organização temática, nos moldes já mencionados nos itens anteriores.

#### a) Análise dos turnos de fala

No momento da ECT, tivemos papéis um pouco diferentes dos das participantes da pesquisa, Silvana e Erika e também o nosso, enquanto pesquisadora. Como podemos ver no Quadro 10, a pesquisadora toma um número consideravelmente maior de turnos, ultrapassando o número dos turnos tomados por Silvana. Tal fato se deu porque nos colocamos, em primeiro lugar, como apresentadora da pesquisa e seus objetivos (turno com maior número de palavras). Em segundo lugar, colocamo-nos como mediadora da interação do grupo, com a função de organizar a ordem na participação de todas as professoras na ECT. Além disso, em alguns momentos participamos emitindo nossa opinião, por nos reconhecermos como um membro legítimo do coletivo.

Erika foi a participante que mais ocupou turnos de fala, o que nos parece ser resultado da função que exerce no coletivo, a de coordenadora pedagógica.

Com relação às demais professoras, membros do coletivo, houve uma participação diferenciada. A professora Alessandra, de LI, foi a que participou com o maior número de turnos (95 turnos), além de possuir o turno mais longo entre as demais participantes do ECT (355 palavras, o maior turno). Logo em seguida, temos a participação da professora Tânia, de Francês, com 64 turnos, a qual teve maior participação quando o assunto foi a diferença entre os diversos idiomas (no caso da realização dessa ECT tivemos Inglês, Francês e Alemão) e as dificuldades com o tempo e o conteúdo a ser ensinado.

Várias professoras apareceram com um número considerável de turnos, todavia seu conteúdo foi de perguntas para algum esclarecimento ou expressões de concordância com alguma opinião dada.

No quadro abaixo, a exemplo dos anteriormente apresentados, demonstramos a tomada de turno das professoras que participaram de todas as fases e também da ECT.

Momento de coleta	Pesquisadora			Silvana			Erika		
	Nº turnos	Maior turno	Média palavras	Nº turnos	Maior turno	Média palavras	Nº turnos	Maior turno	Média palavras
Extensão ao coletivo de trabalho	134	818 palavras	35,20 palavras	128	345 palavras	27,59 palavras	153	376 palavras	30,32 palavras

Quadro 10 – Turnos de fala da pesquisadora, de Silvana e Erika na ECT.

No nosso próximo item discorreremos sobre a organização temática adotada pelas participantes da ECT.

#### b) Organização temática

Nas duas horas e meia de duração da ECT verificamos uma grande variedade de temas levantados pelas participantes.

Devido à extensão dos temas levantados e à falta de espaço para explorarmos todos eles de forma mais minuciosa, decidimos não discorrer separadamente sobre cada tema e seus respectivos subtemas, como fizemos nos três momentos anteriores. O conteúdo da ECT deverá servir para uma nova investigação em nível de doutorado.

Como a ECT foi dividida em três partes, tivemos três grandes grupos de temas. A primeira parte foi sobre a apresentação da pesquisa com a explicitação dos objetivos e do procedimento da coleta dos dados, momento em que as professoras Silvana e Erika expressaram suas impressões sobre sua participação como sujeitos da pesquisa. É o que representamos na tabela a seguir.

Movimento	TEMAS	Subtemas
01	Apresentação da pesquisa	- objetivo - justificativa - escolha das participantes - escolha do instrumento de coleta
02	Participação na pesquisa	- sentimentos - experiências anteriores - reação dos alunos - o que foi filmado - reflexão sobre atuação - medo de ser filmada - sugestão para que as participantes desenvolvam outra pesquisa com os mesmos dados coletados
03	Coleta de dados	- autoconfrontação cruzada - atuação da pesquisadora - não sabiam o que estava sendo focado na pesquisa - agir normalmente - turmas pequenas - dificuldade em pensar alto, durante a filmagem da preparação - esqueceu a presença da pesquisadora durante as filmagens

Quadro 11 – Temas sobre a pesquisa.



Podemos verificar alguns exemplos desses momentos nos seguintes excertos:

**(L 39) ECT- Pq:** [...] porque o meu, **o meu foco não é a atuação do professor em sala de aula**, não é aprendizagem do aluno, não é a interação aluno-professor, a minha, **o meu foco é como é o trabalho do professor?**

**(L 73) ECT Silvana-** [...] então **a primeira coisa que me passou pela minha cabeça** é eu estar no lugar dela. Eu fazer um trabalho e precisar de uma colega pra me ajudar, então eu acho que a gente sempre tem que estar no lugar do outro pra gente é é ajudar, valorizar, entender e participar, né?!.

**(L 98) ECT Silvana-** **Eu me senti à vontade.** Não me incomodou. Particularmente eu me senti à vontade.

**(L 159) ECT Erika** - Então, quando a Cris convidou, na verdade **eu quis pular fora**, mas eu não quis pular fora por não ser filmada e não participar. É porque **eu falei que o problema pra mim depois seria de participar**, de assisti. Eu sei que teria alguns momentos em que eu teria que me dispor de mais horário. Eu falei “Cris se você não arrumar ninguém é comigo, então vamos jogar na mão de Deus, mas ai Deus <@ Deus me devolveu de presente @>.

De acordo com a fala de Silvana, a participação na pesquisa representou uma oportunidade de ajudar-nos em nossa pesquisa e, por se tratar de uma colega de trabalho de muitos anos, não houve problemas de inibição ou constrangimento. O contexto do instituto parece propiciar à participante uma desenvoltura, e falar desse sentimento foi possível pela atmosfera descontraída que se pode perceber nas transcrições da ECT.

Erika referiu-se à pressão do tempo pelo acúmulo de tarefas próprias de seu cargo, e temia não poder participar de todos os momentos que a coleta de dados exigiria. Tal temor não foi expresso por Silvana que exerce somente a função de professora.

A segunda parte da ECT envolveu temas suscitados pela apresentação do filme da aula de Silvana e de Erika, de cinco minutos cada, os quais envolvem a atuação das professoras (em sala de aula), a preparação da aula e as dificuldades encontradas no exercício da profissão.

Estes temas e seus respectivos subtemas estão resumidos no quadro a seguir:

<b>Movimento</b>	<b>TEMAS</b>	<b>Subtemas</b>
<b>04</b>	Atuação das professoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª vez que usa o material</li> <li>- depende da matéria e ritmo da turma</li> <li>- problemas de pressão baixa - reflexão sobre a aula dada</li> <li>- anos de experiência</li> <li>- problemas com desempenho dos alunos</li> <li>- professor normalmente não consegue ver seus defeitos</li> <li>- professor fala muito em sala de aula</li> <li>- reconhecimento dos alunos da boa atuação da professora</li> <li>- professores criativos</li> <li>- preocupação com o que o aluno aprendeu</li> </ul>
<b>05</b>	Preparação da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- feedback do aluno</li> <li>- leitura da proposta do autor</li> <li>- coloca-se no lugar do aluno</li> <li>- previsão – experiência prévia</li> <li>- consulta à outros colegas</li> <li>- se prende mais ao livro na 1ª vez</li> <li>- sugestões do MP anotadas no LD</li> <li>- leitura do livro texto e depois o MP</li> <li>- se der tempo lê o MP</li> <li>- lê o MP se tem dúvidas</li> <li>- conteúdos que serão revistos em outro estágio</li> <li>- preparar em grupos não rende o trabalho</li> <li>- porque perder tempo preparando se o MP está pronto (opinião de parentes)</li> <li>- mesmo se o livro do aluno estiver todo preenchido tem que preparar aula</li> <li>- verificar conteúdos de estágios anteriores e posteriores</li> </ul>
<b>06</b>	Dificuldades do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alunos sonolentos</li> <li>- adolescentes e adultos</li> <li>- pronúncia</li> <li>- ritmo da fala do professor</li> <li>- aluno não entende quando o professor fala</li> <li>- alunos problema</li> <li>- alunos se dispersam</li> <li>- correção de exercícios</li> <li>- barulho fora da sala</li> <li>- quantidade de vocabulário novo</li> <li>- conteúdo a ser vencido</li> <li>- bons alunos e alunos fracos</li> </ul>

Quadro 12 – Temas referentes aos filmes das aulas.

Surgiram vários temas relacionados à possibilidade de terem suas aulas filmadas ou não, resultantes dos filmes e dos depoimentos das participantes. Parece-nos que, apesar de existir certo receio por parte de professores em geral de terem seu trabalho filmado com a possibilidade de outra pessoa assistir ao filme e, portanto, exercer alguma avaliação sobre eles, a idéia de poder assistir-se em atuação e assim ter a possibilidade de mudar algo a partir de uma autorreflexão, parece fascinar as professoras que expressaram o desejo de realizar algo semelhante. Para uma das professoras, Kelly, a idéia de utilizar a filmagem para poderem se olhar e olhar o trabalho de uma colega seria muito interessante, pois já havia trabalhado em uma escola onde a situação era bastante diferente. É o que podemos confirmar nos seguintes excertos:

**(L 300) ECT Silvana** - Então, eu acho isso interessante porque **você nunca vê você na filmagem**. Uma vez a Denise me filmou, na especialização dela que ela fez o trabalho... Foi na especialização que ela fez, mas, **mas ela não me deu o feedback, eu não assisti depois**. Eu não sei o que aconteceu.

**(L 473) ECT Rute**: Eu acho que **pra nós assistirmos a aula, as aulas das nossas amigas aqui, vai ajudar**, sabe, porque são professoras próximas a nós, dentro da nossa realidade. Acho que vai abrir mais um leque. Pelo menos eu penso.

**(L 489) ECT Kelly**: Não eu estou colocando que esse papo de ta aqui, de estar com o colega ou não, eh, a gente vai assistir com olhos não críticos, mas se colocando no lugar delas. E também dizendo quanto a filmagem se ficou ou não, elas ficaram meio tímidas ou não, isso é legal. Pra vocês terem uma idéia eu trabalhei muito tempo no ((nome da escola onde trabalhava)), **eles entravam pra filmar PRA analisar e avaliar. Não era pra trabalho desses. Era pra analisar a sua, a sua aula**.

A partir dos filmes, muitos assuntos foram levantados com relação aos alunos, que podem constituir-se como dificuldades que se apresentam no trabalho do professor.

Na última parte, quando mostramos citações de autores renomados sobre o uso do material didático e, conseqüentemente, do MP, vários questionamentos foram levantados. Estes estão resumidos no quadro a seguir:

Movimento	TEMAS	Subtemas
07	Filmagem de aulas	- ajuda a todos - experiência em outra escola: filmagem para avaliação - crescimento do grupo - filmar suas próprias aulas - pesquisa-ação - as três imagens de uma pessoa - preocupação com a aparência
08	Justificativa para mudar sugestões do MP	- falta de tempo - falta de vários alunos - exercícios difíceis - negociação com os alunos - Falta de entendimento do aluno
09	Participantes da pesquisa	- semelhanças na atuação - preparação do mesmo material sem que haja comunicação - preocupação em informar a pesquisadora das alterações feitas no plano de aula
10	Importância do LD	- aluno cobra se o professor não dá algum exercício - comodidade
11	Foco da pesquisa	- trabalho prescrito - trabalho realizado - trabalho real
12	Instrumento	- o que é? - modificar o instrumento ou a atividade? - uso de outro LD - não muda o instrumento - LD – único instrumento - outros instrumentos

13	Manual do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rico ou fraco em detalhes para o professor</li> <li>- reprodução do conteúdo</li> <li>- aumenta / diminui a criatividade</li> <li>- escravidão ao MP</li> <li>- MP do passado</li> <li>- professor não faz o que quer</li> <li>- livro fraco – troca de experiências</li> <li>- MP completíssimos</li> </ul>
14	Elaboração de LD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seu próprio LD</li> <li>- Experiências anteriores</li> <li>- escolha do conteúdo</li> </ul>
15	Vantagens e desvantagens do MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os mais vendidos</li> <li>- abuso no seu uso</li> <li>- discurso do autor verdade absoluta</li> <li>- leque oportunidades professores novos</li> <li>- opção de escolha</li> <li>- uniformidade entre os diversos professores</li> <li>- informa o que deve ser mais enfatizado</li> <li>- muito trabalho dos autores foi gasto na preparação do manual</li> </ul>
16	Professores de outras línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecem bem cada aluno- único professor durante todo o curso.</li> <li>- Professores mais tranquilos</li> <li>- professor único ou no máximo grupo de três professores.</li> <li>- Tamanho das turmas</li> <li>- Conteúdo a ser ensinado</li> <li>- grau de dificuldade de gramática</li> <li>- livro pobre</li> </ul>
17	Professoras de Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grau de satisfação elevado</li> <li>- muito estressado, sempre correndo</li> <li>- criam armadilhas para si mesmas</li> <li>- grupo maior</li> <li>- turmas sempre mudam de professor</li> <li>- ansiedade em passar tudo para o aluno</li> <li>- determinação do conteúdo a ser ensinado</li> <li>- livro sempre volta os conteúdos</li> <li>- livro muito rico</li> </ul>
18	Uso do laboratório de línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sair do ambiente de SA ajuda os alunos</li> <li>- Maior concentração</li> <li>- não está sendo bem utilizado</li> </ul>
19	Função do instituto dentro da universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizado de línguas para uso acadêmico</li> <li>- integração com os departamentos</li> </ul>

Quadro 13- Temas e subtemas mobilizados após as citações.

Neste momento, a discussão entre as professoras de diferentes línguas (Inglês, Alemão e Francês) girou em torno da dificuldade que o grupo de professoras de LI tem em falar sobre sua autonomia para escolherem o que ensinar e por que ensinar algo de forma que o material não o faça por elas. O diálogo a seguir representa essa diferença no posicionamento das professoras<sup>77</sup> de idiomas diferentes diante da possibilidade de mudança ou não do conteúdo determinado pelo material didático. Acreditamos que a submissão ao material didático

<sup>77</sup> Aline é professora de língua alemã e Tânia de língua francesa.

adotado e, portanto, imposto pelo próprio coletivo, é muito maior por parte das professoras de LI do que das professoras de LE (alemão e francês).

**(L 1687) ECT Silvana:** Não, gente. Eu acho que os livros de inglês, meu filho faz italiano, um livro ele viu em um ano e meio, não é, não tem o tanto de conteúdo que tem a LI não, gente.

**Aline:** Mas e precisa ter tanto conteúdo assim, Silvana?

**Silvana:** É, mas não somos nós que fazemos o livro.

**Amanda:** É.

**Tânia:** Mas você acabou de falar que se você acha que não serve tira.

**Silvana:** Mas não tem como Tânia.

**Aline:** Mas porque que não tem como diminuir.

**Silvana:** Não tem como!!!

Parece-nos que aqui a influência das campanhas de *marketing* desempenha um papel fundamental ao apregoar que o uso de determinado material facilitará o trabalho de professores cada vez mais sobrecarregados. Entretanto, no contexto pesquisado, a realidade não é de uma sobrecarga excessiva de trabalho, pois as professoras possuem horas de trabalho<sup>78</sup>, fora da sala de aula para prepararem suas aulas.

Estes grandes temas geraram, ao todo, 19 temas principais e 120 subtemas. Como nos momentos anteriores, nas ACs, apresentamos um retrato da movimentação do discurso das participantes ao mobilizarem os diversos temas. Diferentemente dos gráficos anteriores, não foi possível marcar o vai-e-vem em cada subtema, pois isso ocorreu 179 vezes, dificultando sua representação em apenas um gráfico. Decidimos, então, mostrar apenas o vai-e-vem dos temas principais, excluindo da representação os subtemas. Dessa maneira, obtivemos a figura a seguir.

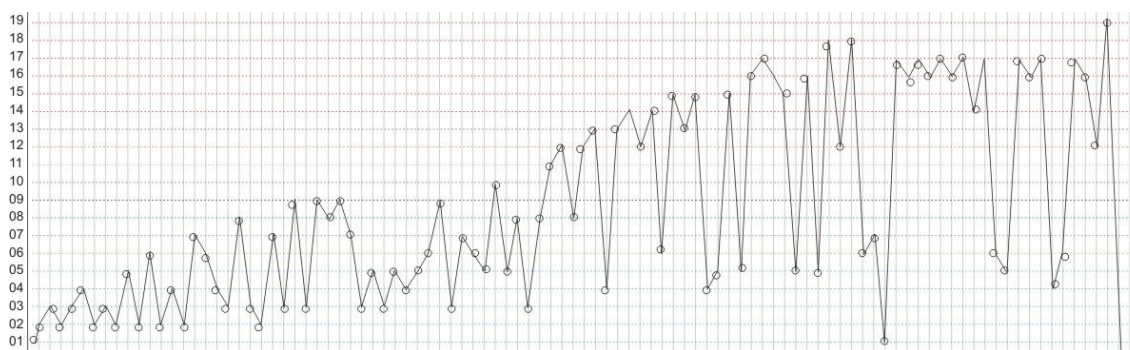


Gráfico 9 – Representação da movimentação dos temas mobilizados na ECT.

<sup>78</sup> Atualmente as professoras possuem uma carga de trabalho de 40 horas semanais, das quais 16 são em sala de aula e as outras 24 servem para reuniões, administrativas e pedagógicas, preparação de aula e atendimento aos alunos. As horas também podem ser ocupadas para participação em projetos de extensão (não obrigatório).

O gráfico é semelhante a um eletrocardiograma e mostra o pulsar do discurso, o seu “batimento cardíaco”. Podemos pensar que o coração é o órgão responsável pelo bom funcionamento do resto do corpo, pois é ele que envia o sangue para toda a parte, permitindo assim a continuidade da vida. No caso do discurso, o fato de podermos nos comunicar, de podermos entender o outro e nos fazer entender, demonstra a função do discurso de possibilitar a manutenção das interações, no nosso caso, em um coletivo de trabalho. Estas interações podem ser alteradas e melhoradas a partir do que surge em momentos como esse, proporcionando uma oportunidade de desenvolvimento do ser individual e/ou do coletivo.

A partir desse primeiro levantamento passaremos à segunda etapa da análise organizacional, nosso próximo assunto.

#### 4.2.1.3 Análise organizacional dos textos orais- Segunda etapa

Para podermos completar nossas análises dos quatro momentos mencionados, ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT, decidimos selecionar os excertos que se referem diretamente ao uso do MP na preparação da aula e na sua realização, apesar da grande quantidade de outros temas que surgiram no discurso das participantes. Entendemos que, por ser este o foco de nosso estudo, não nos parece ser relevante analisarmos o conjunto completo dos dados, que tornaria a exposição extensa demais.

Após toda a exposição da organização temática dos momentos de coleta, levantamos os temas que se referem, direta ou indiretamente, ao livro/MP, lembrando que várias vezes as professoras utilizam a palavra livro, ao se referirem ao MP. Às vezes mencionavam explicitamente a expressão *Teacher's Book* para indicar o MP.

No quadro a seguir reunimos os temas juntamente com a indicação de sua ocorrência nos quatro momentos: ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT.

TEMA	ACS Silvana	ACS Erika	ACC	ECT
Justificativa para mudar as sugestões do livro/MP	X		X	X
Preparação da aula	X	X	X	X
MP e LD		X	X	X
Opinião sobre o MP/LD	X	X	X	X
Sentimentos em relação ao uso do livro/MP	X	X	X	
Uso do manual pela primeira vez	X		X	
Interferência da professora	X			X

Quadro 14 – Temas relacionados ao MP nas ACSs, ACC e ECT.

A partir desse quadro nos aprofundaremos ainda no nível organizacional, com as análises de TDs no intuito de identificarmos as representações individuais e coletivas das participantes, nosso próximo assunto.

#### *4.2.1.3.1 TDs dos excertos referentes ao MP*

Neste tópico utilizaremos a análise dos TDs para respondermos a duas perguntas da pesquisa:

- Quais são as representações das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho?
- Como se configura a imagem do professor a partir das representações construídas no discurso das professoras nos momentos de interação?

Acreditamos que a verificação dos TDs utilizados podem lançar luz sobre as escolhas das participantes ao constituírem seu discurso. Tais escolhas parecem ter uma implicação no significado que desejam dar ao seu dizer.

#### a) As representações das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho

Já foi realizada a primeira etapa da análise organizacional dos textos orais produzidos nos momentos das ACSs, ACC e ECT, ou seja, a análise da organização temática. Agora passamos à análise dos TDs apenas dos excertos levantados no quadro 14, uma vez que se referem ao MP.

Os TDs exprimem mundos discursivos que podem explicitar representações individuais e coletivas (BRONCKART, 2006a) dependendo da mobilização desses mundos. Verificar a presença dos TDs nos textos produzidos nas diferentes etapas de coleta de dados tem por objetivo a percepção da construção dessas representações. Partindo da noção adotada por Bronckart (1999; 2006a) de mundo do NARRAR e mundo do EXPOR, já mencionado anteriormente, foi-nos possível sua identificação nos textos analisados.

Nos excertos escolhidos para esta análise (referentes ao foco da pesquisa), o TD predominante nas ACs foi o discurso interativo (DI), e logo em seguida, o discurso teórico

(DT). Em número consideravelmente menor temos o relato interativo (RI) e a narração (N) que se apresentam de forma encaixada nos DI e DT.

A predominância do DI demonstra que os textos estão articulados a uma situação de ação de linguagem que implica em agentes que alternam tomadas de turnos em um espaço-tempo comum. O DI implicado, “caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal e ao caráter conjunto-implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 1999, p. 168). Isso é verificado pela presença de dêiticos de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural como, por exemplo, “eu”, “minha”, “nós”, “a gente”, “você”, “sua” e predominância de verbos no presente do indicativo, podendo também apresentar o futuro do pretérito e futuro perifrástico.

O mundo ao qual se faz referência na interação é conjunto ao momento da interação, o que possibilitou que as participantes da pesquisa se expressassem com relação ao MP, principalmente ao terem afirmado que sempre mudam as sugestões do manual, sem, contudo, terem a possibilidade de alterar o conteúdo, limitando-se apenas às mudanças de procedimentos. Isto demonstra a falta de autonomia dessas professoras que pode ser reflexo das prescrições impostas pelo uso do MP/material didático, por elas próprias ou pelo coletivo de trabalho de professores de LI.

A predominância das marcas linguísticas do DI aconteceu principalmente nos momentos das ACs, quando Erika e/ou Silvana interagem conosco. No caso da ECT (nas falas das diferentes participantes, mas principalmente nas de Silvana e Erika), os TDs ocorreram em número bastante equilibrado, apresentando-se um encaixado no outro. Podemos verificar isso no seguinte excerto (as marcas linguísticas do DI estão em negrito e outros TDs em itálico):

**(L 925) ECT Erika:** Por exemplo, **você**, eh, **você vai** dar um exercício de interpretação de texto. *Era só pra fazer a interpretação e checar o vocabulário.* De repente, *daí surgiu* um motivo de discussão, de de conversa. **Aí você pára, e fala:** “**Ó, vou ter que** modificar.”

Além disso, o DI permite que o professor comente as razões de suas tomadas de decisão e os sentimentos gerados pela impossibilidade de mudarem o que está prescrito, seja pelo MP, pelo coletivo de trabalho ou por elas mesmas. O que fica claro, a nosso ver, é a conotação avaliativa desse TD. Vejamos nos seguintes exemplos (as marcas linguísticas do DI aparecem em negrito e dos outros TDs encaixados aparecem em itálico):



**(L 264)- ACS Silvana:** *Então o livro define sim, porque nós trabalhamos com uma avaliação oral e escrita em cima do conteúdo do livro né!? Mas isso não quer dizer que a gente vai seguir da forma como o livro segue que aquilo seja colocado pro aluno né!?*

**(L 178) ACS Erika:** *[...] ele (MP/livro) guia em partes, a outra parte eu acho que você tem que buscar. Tem que mudar, às vezes a atividade não se encaixa no perfil do seu aluno [...] então, você lê como [...] a proposta do livro, mas aí você fala assim: “não, pra eu fazer o aluno conversar eu preciso explorar a figura”, o livro não falou pra eu explorar a figura, né?! Então, aí você vai fazendo adaptações, mas eu acredito que ele seja um guia sim.*

**(L 948) ECT Amanda:** *Sim, mas daí competiria a nós modificar esse instrumento. E modificar, nós não fazemos isso. Como a Silvana e a Erika foram sinceras, eu sou completamente sincera, principalmente nesse material*

Como podemos ver pelas falas de Silvana e Erika, o MP assume um papel de “guia”, que pode ser entendido como aquele que sabe/conhece o caminho a ser seguido. Ele tem a função de levar os que desconhecem a rota ao destino a ser alcançado, visão essa compartilhada pela professora Amanda (participante do CT). Essa perspectiva tira dos professores de LI a opção de escolher e trilhar seu próprio caminho alienando-os da parte decisória de seu trabalho, o que transmite a idéia de que quem sabe o que deve ser feito, e por que, são os autores do LD, ou seja, os especialistas no assunto. Lembramos novamente da OCT (organização científica do trabalho desenvolvida por Taylor) em que a concepção do trabalho e sua execução devem, necessariamente, ser separadas e realizadas por indivíduos diferentes. Se o uso do MP ou do LD for adotado como esse guia chegaremos muito próximo desse modelo de trabalho.

Ao pensarmos na AC como um momento que propicia a confissão, ou seja, em que as agentes-produtoras (Silvana ou Erika) se olhavam e de certa forma se avaliavam, acreditamos que isso pôde tê-las levado a desejarem “salvar a sua face”, ou seja, explicar-se ou justificar-se perante o seu par, a pesquisadora ou a outra colega participante, as quais são membros do mesmo coletivo de trabalho e conhecem a realidade na qual atuam. A impressão que temos é que Silvana fez uma representação coletiva do papel do MP/livro em seu trabalho, uma vez que se utiliza muito de marcas linguísticas como “nós”, “agente”, não chegando a posicionar-se de forma individual. Para ela, o MP/livro é quem determina o que deve ser feito, mas não necessariamente como deve ser feito.

**(L62) ACS Silvana:** Então, de repente, **a gente** prepara algo e dá completamente diferente a mesma coisa né?! O material dado de uma forma diferente de como ele, é, preparou né?! Então, sobre preparo de aula, **você** tem né?! É difícil, **você** não segue 100% nunca né?! O preparo de aulas, as atividades, a forma como, como dar essas atividades né?! **A gente** sempre...

**(L787) ACC Silvana:** Mas porque **a gente** traz coisas extras? Porque **a gente** quer melhorar a parte gramatical, parte vocabulário, o *speaking* que eles não tem oportunidade lá fora, né. Então **a gente** fica um pouco, UM POUCO mais preso. Então a segunda vez **nós vamos** já né é / é / é / é / sair um pouco do *teacher's book* e mesmo do *student's book* e aí **a gente** já sabe o que funcionou o que não funcionou...

Erika já pareceu posicionar-se de forma individual quando utilizou o dêitico “eu” juntamente com o metaverbo de valor psicológico “achar/pensar”. Entretanto, ela recorreu várias vezes ao uso do “você” genérico, o qual aparece ao longo de toda sua fala, tanto nas ACs, simples e cruzada, quanto na ECT. Esse dêitico parece reforçar a idéia de que Erika tenha falado para seus pares (Silvana, a mim, pesquisadora e as demais participantes da ECT) e tenha procurado envolver-nos na sua explicação, talvez devido à sua função de coordenadora pedagógica da escola. Mas, ao mesmo tempo, parece ser uma forma de distanciar-se, de não responsabilizar-se pelo que disse, uma vez que “você” não necessariamente significa “eu”. Talvez seja esse um sinal de alienação da professora de sua situação de professora de LI em contexto bastante diferenciado como é o desse instituto.

**(L 5) ACS Erika:** **A gente** olha a proposta do autor, **a gente** lê depois fala: “não, **a gente** aproveita isso, tira aquilo” / É como diz o David: “daqui a pouco **a gente** já dá pra escrever um livro, **a gente** já pode montar livro” (xxxxx)

**(L 680) ACC Erika:** Não, porque / ah / **eu digo**, não com todo mundo, porque às vezes **você** passa no corredor e **você** vê um professor sentado explicando tudo isso que **nós explicamos**, assim, não exatamente do pré 2, mas sentado / que a Silvana também já deve ter presenciado porque quando **a gente** vai no corredor... Sentado assim lendo com os alunos e os alunos todos ouvindo. Mas **gente** se eu fico em pé perto dos alunos porque que eles ficam bocejando, porque que às vezes eles estão entediados **eu** to ali presente...

Parece-nos que a figura do professor executor, identificada na análise do NEF-PI *Teacher's book*, apresentada anteriormente e utilizada pelas professoras na realização de seu trabalho, transparece no dizer das duas professoras, quando afirmaram que é ele quem define o conteúdo, e, portanto, a definição dos objetivos de ensino fica a cargo dos autores da coleção didática, o que reforça que o professor assume o papel de mero executor ao sentir-se

impossibilitado de realizar mudanças naquilo que ensina. Esse fato apareceu reforçado na ECT, tanto na fala das participantes, quanto na de outros membros do gênero “professor de LI”. Enquanto Erika afirmou que pelo menos 80% do que dá em aula está determinado pelo material, as professoras das outras línguas questionaram as professoras de LI por que não pode ser diferente. Vejamos a seguir:

**(L 1770) ECT Erika:** Gente, **eu vou** ser bem sincera **pra vocês**. *Eu dei* o livro um, **estou dando** o dois, e **estou** no três. [...] *Nos atrasamos? Eu me atrasei*, mas *eu consegui dar* o conteúdo, revisando e fazendo e praticando. *Dei tudo*, tudo o que *o livro mandou?* Não. Mas dei 80, 90%. [...] *Eu fui buscar* uma coisa fora. Ou da internet ou um outro recurso. **mas a gente dá conta**. É que o problema é o seguinte: **nós estamos** muito apavoradas.

**(L 1707) ECT Aline:** **Porque vocês tem** que/ **O que obriga vocês a fazerem** os quatro livros? **O que diz que esse** é o básico do inglês? Ou avançado, não sei. **É essa a minha** dúvida.

**(L 1715) ECT Tânia:** Que tanto conteúdo **vocês tem que vocês não dão conta**, e tem que ter quatro livros.

Esse aspecto reforça a figura do “capataz de fábrica” mencionado por Geraldini (2001) que leva as professoras a serem aquelas que executam tarefas minuciosamente projetadas para elas, ou seja, é algo que demonstra uma certa alienação do professor com relação ao seu trabalho de criação e de decisão acerca do que deve ensinar e por quê.

Outro aspecto que reforça a hipótese de alienação e, conseqüentemente, a subsunção do trabalho das professoras ao capital (materiais publicados pelas grandes editoras com fins comerciais) é o fato de terem utilizado algumas vezes o futuro do pretérito que representa uma situação imaginária, e, portanto, inatingível e sem possibilidade de mudança que acarreta sentimentos de frustração, e quando utilizaram os marcadores discursivos “mas” e “infelizmente” com relação ao seu papel profissional. Entretanto, para a professora de Alemão, as dificuldades das professoras de Inglês eram difíceis de entender, uma vez que parece não existir alguém, fisicamente falando, que determine essa imposição. Confira isso nos exemplos:

**(L 184) ACS-Silvana:** **Então**, ãh, **se houvesse** mais tempo **eu gostaria**, todo início de aula, fazer alguma atividade de revisão de um vocabulário, **vamos supor né?! Na aula seguinte, pedir** a parte gramatical para *que falem* alguma coisa da vida deles oralmente **né?! Mas, infelizmente, a gente corre** contra o tempo **né?! Então, a gente às vezes peca muito né?! Fica preocupado** que **eu tenho** que **dar tudo isso hoje, nessa aula né?!**

**(L 1036) ACC Erika:**... **O aluno nosso, não sei** dos outros países, **acredito** que *aconteça* a mesma coisa / **nós / nós realmente trabalhamos** com o livro. Agora se **você dar** um / um / curso de conversação **você não precisaria** usar um livro necessariamente. **Você pode** é / traz algum material de internet, traz *speaking né*.

**(L 1702) ECT Aline:** Só uma dúvida. **O que diz pra vocês/** Gente, eu não sei inglês, tá. É uma dúvida de quem vê vocês **desesperados**. **O diz pra você** que você tem que ter, sei lá. São três livros de English?

Erika voltou a afirmar que o trabalho com o livro/MP parece fundamental para a realização de sua atividade profissional. Entretanto, ao ter negado que seria necessária a adoção de um livro para a conversação, Erika parece não estar muito convencida do que afirma, pois, além da negação, ela utilizou o modalizador “pode”, sugerindo a não-obrigatoriedade da ação. Eckert-Hoff (2008) afirma que a negação no discurso reflete uma idéia oposta àquela expressa, ou seja, representa uma contradição, um desdizer-se. Podemos encontrar a negação em vários outros momentos das interações.

**(L64) ACS Silvana:** Então, sobre preparo de aula, **você tem né?! É difícil**, você **não** segue 100% nunca né?! O preparo de aulas, as atividades, a forma como, como dar essas atividades né?! **A gente** sempre...

O segundo TD mais recorrente nos excertos das ACs selecionados foi o DT. Por encontrar-se no eixo do EXPOR (uso de verbos no presente, futuro do pretérito e futuro perifrástico), mas não implicar o agente-produtor (uso de terceiras pessoas), esse TD “se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina”. Além disso, encontram-se “numa relação de independência ou de indiferença total em relação a esse agente, e nenhuma unidade linguística refere-se ao espaço-tempo de produção” (BRONCKART, 1999, p. 160). Esse discurso aparece de forma encaixada no DI ou vice-versa. A escolha das participantes pelo DT parece acontecer quando elas desejam buscar reforço em outras instâncias, para poder, talvez, responsabilizá-las por suas decisões ou falta delas ou por avaliarem que têm mais força ao fundamentar sua argumentação com outro(s) que não ela(s). O fato do livro (entenda-se aqui o conjunto MP + LD) determinar o que será ensinado parece ser bastante normal para as professoras e caracterizou uma postura bastante ingênua das professoras. Podemos verificar isso a seguir (as marcas linguísticas do DT encontram-se em negrito e os outros TDs estão em itálico):

**(L 240) ACS Erika:** É, o livro na verdade... Não. O livro na verdade ele traz o que o professor tem que ensinar. Então a gente segue o livro porque, porque é um padrão. Ele vem do elementar né... A sequencia do livro, então a gente percebe que agora ele tem que saber, ele tem que saber do nível dele que é o pré intermediário porque no inter ele vai ver novamente, mas vai estar num grau maior, com vocabulário novo.

**(L 206) ACS-Silvana:** E a prova, como ela é igual para todos, então ela tem aquele formato, aquele conteúdo, todos os estágios, as professoras daquele estágio tem que cumprir né?! Então, é correr contra o relógio seria isso né?! Vencer o conteúdo né?! Dentro dos dias programados até a próxima avaliação né?!

**(L 807) ACC-Erika** [...] eu falo: “gente, cheque com a chave de resposta e vão me / me tragam as dúvidas é / né / é / pra sala de aula, mas 99% dos alunos não te perguntam nada, não trazem dúvida de vocabulário do texto do workbook, eles não vão fazer o reading. Então eu acho assim, que / que faz parte do aprendizado a correção do livro de exercícios, o próprio aluno, ele / ele / ele / ele pode não te falar, mas ele fala: “bom, mas porque que eu comprei se ela nunca checa?” né?

Nos excertos escolhidos ainda verificamos, com uma ocorrência bastante reduzida, no momento das ACs, a presença do RI de forma encaixada no DI, utilizado nos momentos em que as participantes teciam comentários sobre algo que realizaram durante a preparação da aula ou da aula propriamente dita. Esse TD parece ter sido utilizado quando as participantes desejavam voltar seu olhar especificamente para o que fizeram durante os momentos filmados, com o intuito de explicar e detalhar, principalmente as mudanças feitas nas sugestões do MP. O fato de a pesquisadora e as outras participantes (Erika, Silvana ou outro(s) membro(s) do coletivo) serem suas colegas de trabalho, com o mesmo grau de especialidade e, portanto, compartilharem dos mesmos “antecedentes e pressupostos da atividade” (CLOT; FAÏTA, 2000) do professor de LI daquele instituto, pode explicar a atitude de haverem tentado sempre explicar como fizeram, o que fizeram e por que fizeram. Acreditamos que, se seu interlocutor tivesse sido um profissional de outra área, o conteúdo de sua fala teria sido mais descritivo do que explicativo, pois este talvez não dominasse os gestos e atitudes próprios do gênero, necessitando, assim, de um detalhamento maior para que o interlocutor pudesse conhecer melhor o gênero da atividade/gênero profissional. No caso da ECT, os TDs apareceram de forma bastante misturada e o RI foi mais recorrente quando elas se referiam à aula em si, como forma de explicação do que faziam. Vejamos a seguir:

**(L 819) ECT Silvana:** Eu tenho essa sensação. Depois que eu assisti umas duas vezes, três o listening, que eu dei nas duas turmas e ainda assisti à aula. Depois eu fiquei pensando, sai daqui pensando, eu falei: “Olha, se eu fosse fazer hoje eu faria diferente”. Eu acho que eu não (xxxx), de uma outra

forma, de repente, não, sabe, *eu acho* que é o que **a gente comentou** ontem. *Você quer vencer* o livro, você, *porque eu tenho* uma aluna do pré dois, que duas ou três vezes que **eu pulei** o exercício de ir lá na frente pra depois voltar.

O RI implica personagens, acontecimentos e ações que lhe conferiram um caráter disjuncto (longe do momento da ação de linguagem) e implicado (o sujeito é o agente-produtor). Assim, nos excertos analisados verificamos o uso de tempos verbais como o pretérito perfeito e imperfeito, organizadores temporais usados, para marcar a ordem dos fatos, e a presença de verbos na primeira pessoa do singular e do plural, as quais identificam a implicação do agente-produtor do texto e o uso de dêiticos, elementos constituintes do relato interativo.

Entretanto, algumas vezes as participantes utilizaram a narração (N) para simplesmente apresentar fatos que ocorreram nos momentos filmados nos quais procuravam não se implicar. Esse TD encontra-se, na maioria das vezes, encaixado no RI e algumas vezes no DI.

Apresentamos, a seguir, excertos nos quais encontramos o RI (negrito) e a N (negrito sublinhado) juntamente com outros TDs (itálico):

**(L 104) ACS-Silvana:** Mas como **eu dei** na turma da noite, **percebi** que **o segundo exercício estava** para ouvir novamente e escolher no livro deles a resposta do e-mail que o, que **os listeners mandavam** né?! {...} **Então, eu percebi** que **eles ficaram** muito aéreos, **não se concentraram** porque como, como que **ficou meio mastigado** né?! {...} **Daí eu fiz** diferente a segunda parte do *listening* que **eu tinha programado** né?!

**(L 310) ACS Erika:** É. **Então**, por exemplo, **nós tínhamos** o (xxxxxxxxxxxxxx) que *é a última unidade* que e o reported speech não, **o past perfect era tirada** porque **o grupo de professores quando analisou achou** que **não precisava**, porque **eles iam ver** no inter.

**(L 936) ECT Erika:** Não, **a atividade era** modificada. **Ela só era** compreensão de texto. De compreensão de texto **eu não tinha** intenção de fazer uma, um debate oral. *Mas ele parte* pra um debate oral. Não é isso? **A atividade, ela foi modificada.**

**(L 1123) ECT Erika:** *Deixa eu falar* uma coisa. Eh. *Mas vocês se lembram* que **a gente trabalhava** muito com trocas de experiência aqui. **Que é o que permitiu** com que **a gente crescesse**. *Não é verdade? Então eu acho* assim: hoje *a gente tem* a modernidade. *Tem* tudo pronto. *Mas você segue* tudo, tudo o que o livro dá?

Acreditamos que a análise dos TDs e, conseqüentemente, seu caráter conjunto ou disjuncto, implicado ou autônomo revela, por meio das unidades linguísticas presentes no

texto, as representações, tanto coletivas quanto individuais, construídas pelas participantes durante a progressão do texto.

A predominância do DI, a nosso ver, revela que as participantes construíram representações na sua maioria coletivas, pois, ao implicarem-se ora elas utilizam pronomes como “eu”, “você” (genérico) ou “a gente”, ora elas pronomes como “nós”, “nossa” ou “nos”, o que ocorreu na maioria das vezes. Imaginamos que a predominância das representações coletivas aconteça devido às fortes estruturas criadas pelo grupo, e, portanto, por elas mesmas, de forma rígida, as quais parecem impedir qualquer flexibilização na atuação dos membros desse gênero. Isso, a nosso ver, caracteriza uma subsunção do trabalho do professor ao material didático, que muitas vezes parece ser incentivada e promovida pelo próprio coletivo de professores de LI.

Todavia, há uma diferença entre o gênero da atividade/gênero profissional “professor de LI” e “professor de LE (Alemão e Francês<sup>79</sup>)”, nesse contexto específico. A necessidade de existir um trabalho em grupo, no qual um professor possa continuar o trabalho do outro (quando os alunos mudam de estágio e de professor) acarreta uma uniformidade que parece engessar a autonomia do professor e resultar na promoção da subsunção do trabalho desses professores a uma ferramenta comum: o MP/material didático.

Acreditamos que além dessa análise, que nos levou à representação das professoras participantes, é importante verificarmos as representações das participantes desse coletivo sobre a imagem do professor para tentarmos estabelecer uma relação entre a imagem trazida pelo MP e por elas mesmas. Esse é o nosso próximo assunto.

#### b) A imagem do professor a partir das representações construídas

Ao lermos os excertos escolhidos das transcrições, relacionados ao MP, dos momentos de interação entre as professoras Silvana, Erika, a pesquisadora e as demais colegas de trabalho, foi-nos possível verificar que várias foram as imagens do professor representadas em seu dizer. Assim, acreditamos ser possível traçar um paralelo entre a imagem que

---

<sup>79</sup> Consideramos esses dois idiomas por estarem presentes nessa ação de linguagem-ECT. Contudo, acreditamos que o mesmo possa ocorrer com os professores de Espanhol e Italiano por possuírem características semelhantes entre si.

encontramos nos textos escritos do MP para verificarmos se elas se refletem no dizer das professoras.

Nos momentos das ACs, em que o número de participantes era menor e todas as participantes eram professoras de LI, verificamos várias imagens, mas a que sobressaiu, tanto na ACS de Silvana quanto na ACS de Erika, é a figura de mãe. Para Silvana, a preocupação é dar segurança ao aluno de forma que ele possa se sentir motivado a continuar aprendendo. Já Erika se preocupa com o problema do sono que atrapalha o andamento de sua aula, mas que ela (como uma mãe faria) entende e tenta fazer algo para estimular os alunos. Vejamos isso nos seguintes excertos:

**(L 77) ACS Silvana:** Então procurar, realmente, fazer com que eles entendam e fiquem motivados e despertados para entender, à vontade pra tirar dúvida né?! (+) Enfim pra sentirem, para sentirem seguros, para depois fazerem a tarefa em casa, e, na prática oral, para eles se sentirem seguros...

**(L 34) ACS Erika:** Todos eles, agora que eu descobri, todos eles cochilam depois do almoço [...] Um deles acorda às 10.30 que é o Roberto, o falante, o Sérgio não dorme. As meninas todas dormem. [...] O Cássio chega atrasado, com a cara amassada e dormindo. Então até ele pegar no tranco...

Tanto a preocupação com o sono quanto com a segurança do aluno, ou seja, com o seu bem estar, demonstra uma preocupação maternal a qual não nos surpreende, pois parece refletir o lado feminino, bastante presente nessa profissão. Hypólito (1997) assevera que com a feminização da profissão, as características femininas, entre elas a materna, ficou bastante evidente, tornando o trabalho das professoras mais dócil e levando-as a assumir o caráter vocacional da profissão.



Fonte: Amorim (2009).



Silvana ainda trouxe a imagem do professor como um corredor, que deve vencer o tempo e realizar todas as tarefas que lhe são impostas. A imagem nos parece a de um atleta em uma corrida de obstáculos. A pressão exercida pela corrida parece fazê-la sentir-se ao mesmo tempo fatigada e insatisfeita com o ritmo de seu trabalho e a impossibilidade de realizar o que deseja. Isso pode ser sentido nas escolhas lexicais que faz, como, por exemplo, “mas” e “infelizmente”.

**(L 187) ACS Silvana: Mas, infelizmente,** a gente corre contra o tempo né?! Então, a gente às vezes peca muito né?! **Fica preocupado** que eu tenho que dar tudo isso hoje, nessa aula né?!



Fonte: Moraes (2008).

A corrida nos parece uma prescrição imposta, em primeiro lugar, pelo coletivo de trabalho que adota um material didático e pauta todo o seu cronograma de avaliações e, em segundo lugar, pelo MP que insiste em colocar o professor como aquele que deve seguir o que está “perfeitamente” colocado pelo material didático.

Nessa mesma linha, Silvana trouxe a figura do professor “carregador”, aquele que, aparentemente, faz muito mais do que deveria, o professor faz-tudo. Entretanto, acreditamos que Silvana se tenha empenhado, a todo instante, em fazer aflorar o ser criativo que o professor precisa ser, na tentativa de reconhecer-se em seu trabalho, recusando a função que o MP lhe impõe: a de mera executora.

**(L 289) ACS Silvana:** e a gente às vezes quer até trazer mais e a gente até peca em exagerar, porque já está suficiente e eu tenho esse defeito de querer trazer muito mais coisas, às vezes além do que precisa, que isso vai ser, isso vai voltar no Inter, e às vezes eu quero esgotar no livro né?!



Fonte: Reel (2007).

Erika, por outro lado, apresentou outras imagens do professor diferentes das de Silvana, talvez pela função que exercia no coletivo no momento das coletas, a de coordenadora pedagógica. A primeira imagem que ela trouxe, logo no início da ACS, foi a de professor escritor, capaz de produzir seu próprio material didático. Isso é reforçado pela menção que fez à fala de um representante de uma das editoras que publicam os materiais adotados pela escola.

**(L 6) ACS Erika** - É como diz o David: “daqui a pouco a gente já dá pra escrever um livro, a gente já pode montar livro”.

Apesar da prática não ser esta, Erika acredita na capacidade do corpo docente da escola onde trabalha, mencionando em outro momento em que, suposta a inexistência de um MP, qualquer um dos professores poderia trabalhar sem problemas.



Fonte: Portal Objetivo (2009).

Ainda nessa linha de raciocínio, Erika mencionou o professor “pesquisador” que realiza pequenas pesquisas capazes de ajudá-lo a tomar decisões no decorrer de seu trabalho.

**(L 66) ACS Erika:** Eu passei um questionário pra eles (xxxxxxx) em sala de aula, né?! Quanto de atenção eles conseguem segurar ...



Fonte: ABCD-RJ (2009).

Saber qual é o tempo de atenção que eles conseguem manter durante as aulas pode ser usado para decidir que tipos de atividades trazer para a aula e sua duração. Acreditamos que esse interesse se deve à sua formação, ou seja, no momento da coleta ela possuía pós-graduação completa e estava cursando outra, em nível de especialização, fato que a faz sentir-se curiosa sobre os diferentes aspectos de sua profissão. O contexto desse instituto, de fazer parte de uma instituição de nível superior também pode ser responsável por isso.

Erika motrou-se mais firme com relação ao seu posicionamento a respeito dos alunos, quando afirmou que “fica no pé” deles para que façam algo que deseja. A imagem que trouxe foi a de “policicial”, que exige que algo seja cumprido, exercendo seu poder de autoridade que, no seu caso, não é apenas de professora, mas de membro da direção da escola.

**(L 88) ACS Erika** Porque eu fico muito em cima da Marcia. Como a Marcia senta pra cá no canto (xxxxxx) Acho que eu fiquei mais na ponta de lá do que aqui porque eu tenho que ficar em cima, porque se você fica distante ela viaja

**L 827) ACC Erika:** Então os outros que não são acadêmicos eu fico no pé: “ó, eu quero que vê, e tem que me mostrar a tarefa, eles tem que mostrar o *workbook* feito. Agora, se copiou da chave de respostas ou não, é problema deles, mas eles tem que fazer



Fonte: Notícia dos Municípios (2009).

Mas não é só essa a função que Erika acredita que o professor deva assumir. Outra função e, conseqüentemente, outra imagem trazida por ela foi a do professor “psicólogo”, pois em todos os momentos de interação ela mencionou o problema de uma aluna e o dever de perceber isso e alertar a mãe para que providências pudessem ser tomadas. Acreditamos que o professor deva estar atento aos possíveis problemas que possam atrapalhar o desenvolvimento do aluno e, sempre que possível, ajudar os pais que talvez não se dêem conta de sua existência. Esse encargo extrapola sua função principal, mas sem dúvida ela estará realizando uma missão humanitária ao se preocupar com seus alunos enquanto pessoas.

**(L 507) ACC Erika:** Mas a primeira ali, ela ta com bastante problema psicológico de compreender e conversar, então a gente ta respeitando, mas...

**(L 617) ACC Erika:** Mas aí depois foi, aí que eu chamei a mãe, porque eu já tinha percebido né / conversei, chamei a mãe / e a mãe falou que ela tinha que tomar uma providência porque eu falando ela já viu com outros olhos / a filha não sai com eles pra almoçar.



Fonte: Rede Parede (2009).

Por outro lado, recorrendo a expediente talvez menos condescendente, Erika afirmou que, para poder acabar o semestre com o conteúdo todo em dia, se preciso for, recorre ao “terrorismo”, quando ‘negocia’ com os alunos sem deixar-lhes opção de escolha. Ou eles fazem o que ela quer, ou eles terão que comparecer às aulas por mais tempo do que o programado no cronograma. Desse modo, ela recorre à figura do professor “terrorista”, que oferece opção nem sempre melhor para os alunos.

**(L 908) ACC Erika:** Eu não me sinto culpada pelo seguinte: eu entro num acordo com os alunos. Como eu já falei / eu passo mais / por exemplo, os / *readings*, eu checo, eu checo o *workbook* . Já vão checar em casa, se tiver dúvida trás. Então eu fico mais na parte de gramática e no *speaking*. Agora, o que é leitura eles tem que cooperar, eles tem que fazer tarefa. Se não fizerem aí eles têm um dia a mais / aí a gente joga com / com terrorismo, né



Fonte: ABG Blogger (2009).

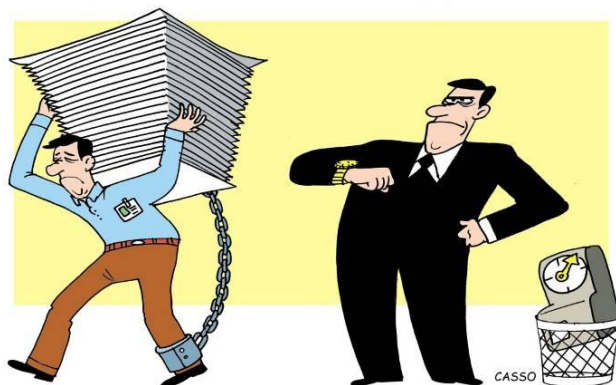
Esta imagem, a nosso ver, representa as pressões exercidas pelas prescrições do coletivo, ou mesmo autoimpostas, as quais definirão o tipo de papel que o professor assumirá em sua interação com os alunos. Esta pode dar lugar à imagem de mãe que tudo suporta e releva, mas também ao papel de policial ou de terrorista que pode exercer um certo poder de autoridade sobre seus alunos para que alguns objetivos sejam alcançados.

Além dessas imagens pudemos perceber a existência do professor reproduzidor incapaz de alterar o que está determinado, em primeiro lugar, pelo coletivo e, em segundo lugar, pelo material didático (dentro dessa categoria, o MP). Essa imagem foi trazida por Silvana quando afirmou que “tem” que se adequar ao calendário, mesmo que a sua autonomia para fazer o que acha necessário, para um melhor desenvolvimento do aluno possa ser bastante limitada.

**(L 242) ACS Silvana:** Então, às vezes eu, eu me sinto assim **frustrada** mesmo né?! POXA VIDA, eu poderia dar menos conteúdo e, e, e dar mais tempo pro aluno né?! Então tem aluno que precisa de mais tempo que os outros para poder assimilar aquilo, para poder, é, colocar em prática da forma que a gente deseja né?!

Ao ter sido questionada se pode realizar alguma alteração no conteúdo a ser ensinado ela afirmou não poder fazê-lo dizendo que nesse sentido ela não possui qualquer autonomia para decidir sobre os objetivos de ensino.

**(L 270) ACS Silvana:** NO CONTEÚDO? Não, no conteúdo daquela, do semestre, não. Normalmente não. Não porque um conteúdo que, que como eu disse, ele vai ter que fazer uma avaliação oral e escrita em cima daquele conteúdo, e o semestre seguinte a gente percebe que o livro ele retoma, principalmente, vamos supor é, é, é eu tenho Pré-II e Inter-II...



Fonte: Na Contramão (2009).

Parece que sua única solução é adequar-se e adaptar-se, ou seja, “aprender” a ser dócil. Como não há possibilidade de mudanças, essa parece ser a única solução. Vejamos no excerto a seguir:

**(L 335) ACS Silvana:** Não eu acho é, é eu acho, assim que talvez eu tem...(+) , eu tenha que me adaptar é, não pode ser mais que uma hora e quarenta que fica cansativo, não pode ser mais que duas vezes por semana porque sempre as coisas são duas vezes, porque não tem como né?! Você aumentar um dia a mais na semana, faz parte da, da né?! Então é eu acho que eu tenho que tentar me adaptar e selecionar mesmo, selecionar as coisas mais importantes né?! E não me detalhar tanto, e cortar aos poucos, eu vou aprendendo né?!

Esta mesma imagem do professor aparece com bastante força no momento da ECT quando existe certo embate entre as professoras de LI e as outras professoras de Alemão e Francês. As duas professoras, que não pertencem ao gênero “professor de LI”, questionaram o motivo de as professoras de LI não poderem fazer alterações no conteúdo a ser dado, ou seja, determinar os objetivos de ensino que não sejam os ditados pela coleção didática. De acordo com o discurso das professoras das outras LE, isso não é o que acontece na realidade delas e a flexibilidade que elas têm não parece ser a realidade das professoras de LI.

As professoras de LI em geral parecem se defender utilizando vários argumentos em defesa da sua falta de autonomia. Suas mãos parecem atadas, tornando-as impotentes para tomar decisões que envolvem o que ensinar e por que ensinar. Seu raio de atuação não passa do “modo” como fazer as coisas, ou seja, dos procedimentos. Se buscam argumentos para justificar os impedimentos que encontram para agirem com mais autonomia estes são refutados pelas professoras das outras LE, Tania e Aline, que por vivenciarem um contexto diferente não conseguem entender as justificativas levantadas pelas colegas.



Fonte: Joaquina (2008).

Vejamos isso no seguinte diálogo:

**(L1707) ECT Aline (professora de alemão):** Porque vocês **tem** que/ O que **obriga** vocês a fazerem os quatro livros? **O que diz** que esse é o básico do inglês? Ou avançado, não sei. É essa a minha dúvida.

**Alessandra:** As estruturas gramaticais.

**Aline (professora de alemão):** Não, calma. Calma.

**Tânia (professora de francês):** Calma, então eu vou introduzir uma outra pergunta aqui nesse caso. Vocês acabaram de dizer que a gramática do inglês era a mais fácil

**Aline (professora de alemão):** É esse o ponto.

**Tânia (professora de francês):** Que tanto conteúdo vocês tem que vocês não dão conta, e tem que ter quatro livros.

**Cleonice:** Vocabulário. Muito vocabulário.

**Tânia (professora de francês):** Mas qualquer língua tem muito vocabulário. ((as professoras de inglês falam ao mesmo tempo tentando se justificar))

**Amanda:** Ai gente. Nós lidamos com as quatro habilidades e tudo isso envolve/ Não é gramática.

**Tânia (professora de francês):** Nós também. Nós também.

**Amanda:** É conteúdo.

No nosso entender, a imagem que sobressai é condizente com a imagem veiculada pelo MP e, sendo assim, todo o gênero da atividade/gênero profissional é afetado por ela, já que, nesse contexto em particular, as professoras parecem concordar que não podem alterar o que está determinado.

No nosso próximo item realizamos a análise semântica dos resultados obtidos com o intuito de verificar o papel dos protagonistas colocados em cena pelas participantes desta pesquisa, com o intuito de confirmar as análises feitas até agora.

#### 4.2.1.4 Análise semântica dos elementos do agir

Nesse nível de análise buscamos identificar o grau de agentividade assumido no dizer das participantes de forma que possamos identificar os protagonistas postos em cena. Ao olharmos os dados de nosso estudo que estão sob análise, tanto os textos escritos quanto os orais, buscamos neles o *agir*, a partir de uma *semântica do agir* (conforme explicitada no capítulo dois de nosso trabalho, com base em Bronckart e Machado (2004)).

O quadro a seguir apresenta um resumo das formas como as participantes referem-se a si mesmas, seja individualmente seja coletivamente demonstrando um deslocamento dos protagonistas com relação à ação de linguagem.



MOMENTOS DE INTERAÇÃO	Auto denominação
AC Simples de Silvana	Eu/meu/minha/me (Silvana); a gente (coletivo de trabalho); a gente (ela + alunos); Nós, nossa (coletivo de trabalho, sociedade); Você (genérico)
AC Simples de Erika	Eu/meu/minha/me (Erika); a gente (coletivo de trabalho); Você (genérico); a gente (ela + alunos); nós (ela + alunos); nós (Erika e Silvana)
AC Cruzada - Erika	-Eu/meus; você (genérico); a gente (coletivo de trabalho); nós (ela + alunos); a gente (ela + alunos); você (Erika); nós (coletivo trab.); Você (professor que age diferente); a gente (Erika e Silvana); nós (coordenação); você (coordenadora pedagógica)
AC Cruzada – Silvana	a gente (coletivo de trabalho); Eu/meu/ minha; você (genérico); a gente (Silvana); nós (Silvana e Erika); nós ( prof. de LI); a gente (prof. participantes de um curso); colegas (coletivo de trab.);“teacher” (Silvana)
ECT Erika	Nós (professores de LI); eu; você (genérico); a gente; eu e a Silvana
ECT Silvana	Eu; você (genérico); a gente

Quadro 15 – Formas com que as participantes se autodenominam.

A variação do modo como se referem a si mesmas demonstra um vai-e-vem entre o “eu” indivíduo, professora Erika, ou professora Silvana, e o “eu” coletivo, expresso pelas formas: “você” (eu ou você, meu interlocutor, ou todos os professores que possam estar na mesma condição), “a gente” (eu + coletivo, eu + colega participante da pesquisa) e “nós” (eu + coletivo, eu + colega participante da pesquisa). O coletivo deste contexto específico parece ter bastante relevância no trabalho dessas professoras. De acordo com Amigues (2002 apud BUENO, 2007, p. 52), o “coletivo é indissociável da ação individual do professor” e é dentro desse coletivo que existe a possibilidade da reorganização das tarefas, a constituição e construção dos instrumentos (artefatos materiais e simbólicos que foram apropriados e transformados em instrumentos) para o trabalho, uma avaliação do trabalho com consequente aceitação ou rejeição, um apoio para as iniciativas, uma acolhida aos novos profissionais, uma troca de saberes entre as professoras.

Muitos são os momentos em que podemos captar as ações (individuais) tomadas pelas participantes em meio à atividade (coletiva) de ser professora de LI as quais, portanto, que as caracterizam como participantes desse gênero profissional. Segundo Bronckart e Machado (2004, p. 155), o “agir desenvolve-se temporalmente em um *curso do agir*”, o qual comporta três planos distintos” (grifos dos autores): o motivacional; da intencionalidade e dos recursos para o agir.

“No plano motivacional, distinguimos os *determinantes externos* do agir, que são de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

No caso deste estudo identificamos, nesse plano, os *determinantes externos* (de origem coletiva) e os *motivos* (de origem pessoal) para agir conforme vemos no seguinte quadro:

	ORIGEM COLETIVA	ORIGEM DE ORDEM PESSOAL
Plano motivacional	<b>Determinantes externos:</b> - MP / livro / conteúdo; - avaliação; - Calendário; - aprovação / reprovação.	<b>Motivos:</b> - aceitação no coletivo; - aceitação por parte dos alunos e de seus pais; - comparação entre os professores

Quadro 16 – Determinantes externos e motivos.

Podemos perceber que vários são os determinantes externos para o *agir* das professoras desse contexto. Um item bastante mencionado é o LD/MP que em conjunto estabelecem o que fazer e por que fazer. Concomitantemente, as avaliações são definidas pelo conteúdo estabelecido pelo material adotado, em consonância com o calendário das aulas, o qual é definido com base no calendário da instituição da qual este instituto faz parte.

Essas questões parecem ser fortes o suficiente para conduzir a ação do professor que mesmo tendo seus motivos para agir, como, por exemplo, a sua aceitação no coletivo, a sua aprovação e aceitação por parte dos alunos e de seus pais, na maioria das vezes, deixa-se conduzir pelo que está fora de seu controle, ou seja, aquilo que é imposto/prescrito pelo seu coletivo, seja o das professoras de LI, seja o coletivo da escola como um todo, ou pela instituição que a abriga ou, até mesmo, pela sociedade na qual está inserida. De acordo com o depoimento de duas professoras de LI, participantes da ECT, elas mesmas criam determinações que devem ser seguidas pelo grupo e que causam estresse (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2005).

Para Kelly, isso não é apenas uma característica das professoras de LI, mas sim de sua característica feminina; o mesmo não acontece com os professores do sexo masculino. Alessandra, por sua vez, deixa claro que as colegas de outras LEs, não passam pelo mesmo estresse, pois agem de forma diferente. Podemos comprovar isso nos excertos a seguir:

**(L1581) ECT Kelly:** Eu acho que em qualquer outra escola, eh, estaria ótimo. Mas o nosso grau de satisfação elevou tanto que a gente está sempre insatisfeitos. A gente está sempre querendo, sempre achando (xxx). **Silvana:** A gente é muito exigente sim.

**Kelly:** Querendo melhorar, sempre querendo mudar. Quer dizer, por um lado, por um lado nos estressa demais. Tem hora que eu paro e penso assim: mas nós estamos reclamando por coisas que nós mesmos causamos a nós mesmos. Tava bom, porque que a gente quis mexer tanto, né?!? Mas isso é, é, principalmente de nós mulheres. Eu acho que é nossa característica. E de professoRAS, Você vê que os professoRES aqui não reclamam tanto, né?!.

**(L1598) ECT Alessandra:** E daí, eu de novo volto na Tânia e na Aline. Eu gosto muito de ouvir o pessoal, das, dos outros idiomas, porque nós do inglês parece que somos mais fanáticos por isso, por criar armadilhas pra nós mesmas.

Acreditamos que a força exercida por esses determinantes engessam a autonomia das professoras desse contexto, deixando-lhes um pequeno raio de ação onde podem exercer seu poder de decisão. Essa limitação parece causar frustração, como podemos comprovar no seguinte excerto:

**(L 572) ACC Silvana:** Então, quando a gente tem que deixar de dar uma atividade oral pelo bendito tempo, né / então **eu fico assim, com peso de consciência.** Porque eu falo: “gente, é a oportunidade que eles têm pra falar. **Eu não posso ficar cortando.**” Só que **tem hora que você precisa fazer isso, né / e / infelizmente, né.**

Podemos verificar isso ao olharmos para o segundo plano que compõe o curso do agir: o da intencionalidade.

“No plano da intencionalidade, distinguimos as *finalidades*, que são de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções*, que são as finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

	ORIGEM COLETIVA	ORIGEM DE ORDEM PESSOAL
<b>Plano da intencionalidade</b>	<b>Finalidades:</b> - aplicação do conteúdo; - satisfação do aluno; - formação do aluno.	<b>Intenções:</b> - eficiência com relação às prescrições impostas pelo coletivo; - boa formação do aluno; - “bom professor”

Quadro 17 – Finalidades e intenções.

Podemos ver que as finalidades, assim como, os determinantes externos se sobrepõem as intenções e devem ser subordinadas às finalidades determinadas pelo coletivo. Como podemos verificar na fala de Silvana, ela sente que deve se adequar ao que está posto. Não seria sua função buscar uma mudança daquilo com que não concorda. Acreditamos que isso se deva ao fato de que o coletivo não é uma entidade externa a ela, mas sim algo do qual faz parte. Portanto, ao não concordar com algo, parece não acreditar que sua opinião possa ser considerada pelo grupo, e se agir diferentemente do estabelecido pode não ser aceita por ele. Vejamos o seguinte excerto:

**(L 413) ACS Silvana:** É, é às vezes, às vezes a, **a gente sente dificuldade no grupo**, que às vezes aquilo que você trabalhou em sala é não foi pedido na prova ou alguma coisa pedido na prova não muito bem aquilo que você é, é focou muito em sala de aula, que você às vezes passou despercebido aquilo, ou você não deu muita importância, achou que tinha coisas mais importantes né?! **Mas ideal seria que cada professor fizesse a sua prova né?!** Apesar que a gente tem né?! A gente revisa as provas, a gente olha com antecedência né?! O que vai ser cobrado na prova, então **a gente pode até sugerir algumas mudanças né?! Às vezes a mudança não é acatada, às vezes é né?!** A sugestão né?! Então, o ideal, seria que cada um fizesse a sua

prova para cada estágio, para cada bimestre. Então a gente não tem assim muita autonomia para ficar escolhendo que prova dar né?! Mas no geral, no geral eu não, eu não tenho dificuldade com as avaliações né?! **Porque eu cumpro o que está ali né?!** Tento dar importância a tudo que está ali e, normalmente, os colegas cobram o que está ali mesmo né?!

“No plano dos recursos para o agir, distinguimos os *instrumentos*, que podem ser *ferramentas concretas* ou *modelos para o agir*, disponíveis no ambiente social das *capacidades*, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular (grifos dos autores)” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

	ORIGEM COLETIVA	ORIGEM DE ORDEM PESSOAL
<b>Plano dos recursos para o agir.</b>	<b>Artefatos / ferramentas:</b> - LD (MP, livro do aluno, livro de exercícios); - CDs, DVDs; página da editora na internet; - TV; <i>DVD player</i> ; - Quadro branco; pincel; fotocópias; - revistas; etc.	<b>Capacidades:</b> - criatividade; - domínio do idioma; - sensibilidade com as necessidades do aluno; - conhecimentos especializados sobre ensino/aprendizagem de LE, etc.

Quadro18 – Artefatos/ferramentas e capacidades.

Com relação aos artefatos e ferramentas disponibilizados para os professores desse contexto, podemos perceber que este é bem equipado e que não há falta de recursos que possam ser impedimentos para o exercício de sua atividade, como podemos verificar no diálogo entre as participantes da ECT:

**(L 1207) ECT Pq:** Isso é realidade na nossa escola? Falta de recursos?

**Tânia:** Falta de recursos não.

**Pq:** No instituto isso é realidade?

**Amanda:** Não.

**Outros:** Não.

Se pensarmos na formação dos professores desse coletivo, na maioria com especialização e mestrado, acreditamos que muitas são as capacidades que possuem. Entre elas podemos citar sua criatividade, o conhecimento do idioma que ensinam, conhecimentos sobre ensino/aprendizagem de LE e sua sensibilidade diante das necessidades dos alunos. Além disso, elas até mesmo expressam possuir a capacidade de criar seu próprio material didático, de acordo com a opinião de Erika. Podemos constatar isso no seguinte diálogo:

**(L 1133) ECT Erika:** Então, troca de experiências. E a gente já teve muito tempo de troca de experiências. A gente já passou por vários métodos. Então, isso permite com que a gente modifique (...) o livro. Até o David brincou e falou assim: “Ah, eu acho que vocês aqui do Instituto poderiam fazer um livro didático”. [...]

**Amanda:** É mesmo.

**Erika:** Agente adota um, mas a gente usa outros pra ter, pra nós termos idéias. Ele falou ó: “Vocês podiam ter o próprio livro didático”. Ele falou assim!!!

A adoção de um material considerado excelente, talvez por ser produzido pelas grandes editoras estrangeiras e, portanto, por autores falantes nativos, leva as professoras a não questionarem a possibilidade de qualquer outra opção que não seja a de “passar” o conteúdo, conforme o determinado pelo material. Afinal, para a sociedade (*determinante externo*; o que vem de fora do país, produzido por aqueles que são os “donos da língua”) é mais bem aceito, talvez por sermos de um país que ainda está fora do grupo das grandes potências mundiais, do qual Estados Unidos e Inglaterra fazem parte (RAJAGOPALAN, 2005; MOITA-LOPES, 2005; LEFFA, 2005). Podemos verificar isso na fala de Silvana;

**(L 575) ACC Silvana:** Então quer dizer que **tudo / tudo / o livro é excelente, tudo no livro é importante, é legal.**

Uma das professoras narrou sua experiência como professora iniciante que teve de inserir-se na profissão sem muitos recursos. Na oportunidade, ela teve de desenvolver uma capacidade de criar atividades e exercícios, pois o MP que acompanhava o material com que trabalhava oferecia muito poucas opções para o professor incrementar sua aula. De acordo com Ellen, seu desenvolvimento pessoal, a partir da deficiência do MP, foi fundamental para que continuasse na profissão. Ela expõe isso no seguinte excerto:

**(L1035) ECT Ellen:** Deixe eu só dar um aparte aqui? Quando eu comecei a trabalhar como professora em Fortaleza, o livro didático, **era um livro, assim, bem pobre em matéria de, de instrução pro professor.** O manual do professor era junto com o livro. Por exemplo, o professor recebia o livro dele, então, uma página era o livro do aluno, do lado era o do professor. **Mas não tinha quase nada, sabe, não tinha dica nenhuma de você começar a aula, nada.** E como eu era crua, não tinha experiência nenhuma, pra mim foi, assim, MUITO difícil o início de carreira. Foi traumático. Mas num ponto foi bom, porque eu desenvolvi uma capacidade de criar as coisas.

Entretanto, ao ser questionada se preferia o MP do início de sua carreira ou o adotado pela escola naquele momento, ela dá uma resposta curiosa:

**(L1069) ECT Ellen:** **Por comodidade,** eu ficaria com esse. O livro é ótimo, o livro é ótimo. É, eu, eu ganho mais tempo (xxxx) de tempo. Agora, com a experiência que eu tive, ta? Eu, eu, eu preciso agora falar: **“eu preciso cortar mais coisas desse livro e vou fazer do meu jeito, vou tentar”.**

Ela afirma preferir o modelo do MP atual “por comodidade”, indicando talvez que busca uma forma de diminuir a quantidade de trabalho. Todavia, podemos depreender de sua colocação, que ela não parece achar essa a melhor maneira de desempenhar seu trabalho e, em outras palavras, aceitando algo pronto e pensado, o qual não requer necessariamente um trabalho intelectual mais elaborado para o exercício da profissão “professora de LI”. Ellen toca no assunto da escolha dos objetivos de ensino quando diz que precisa “cortar” conteúdo, quando fala em decidir “o que” ensinar e não apenas o “como” fazer algo. Ela alerta para algo importante no exercício da profissão professor de LI: não ser escrava do material adotado, como senhor absoluto.

O perigo de adotarmos os objetivos determinados pelo MP/LD de forma inquestionável, pode ser compreendido, a partir dos objetivos estabelecidos pela aplicação da lógica da OCT de Taylor, a qual desvincula a concepção da tarefa de sua execução também na educação. Kincheloe (1997) assevera que essa concepção reduziu a aprendizagem a um problema técnico de gerenciamento, resultando no desmembramento do conhecimento em partes separadas, com o intuito de se adequar a aprendizagem de maneira acurada, além de possibilitar o uso de materiais padronizados que cuidadosamente especificassem os objetivos a serem alcançados na aprendizagem e, principalmente, para que se pudesse treinar o professor para simplificar o processo. Assim, foi possível afastar o professor como um agente ativo do processo educacional. Ainda de acordo com esse autor, “um *ethos* técnico é criado, o qual, em primeiro lugar, se limita à visão da cognição do professor, que reduz o ato intelectual de ensinar a uma maneira técnica. Os professores tornam-se seguidores de regras, leitores de livros-guias e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos” (KINCHELOE, 1997, p. 20).

Ao nos referimos a seguir algo de forma inquestionável, referimo-nos ao LD como coleção, composta de todos os materiais disponíveis e, principalmente ao MP que, de acordo com Marcuschi (2005), é responsável por grande parte da formação dos professores que o utilizam, principalmente daqueles que trabalham em escolas de idiomas que não necessariamente exigem uma formação superior para ministrarem aula, apenas a competência lingüística pode ser suficiente para esses professores serem empregados.

**(L 1089) ECT Ellen:** Só que eu preciso me policiar e dizer que eu não sou escrava do livro, tá. E que a gente não precisa ficar dando tudo que tá ali. Porque o livro tem tanta coisa e a gente fala: “Mas é tão bom, tão bom.” Tá é bom, mas você/.



O MP, de acordo com Marcuschi (2005), é fator importante na formação de professores em exercício, pois ele é o auxílio mais próximo do professor quando este tem dúvidas sobre como proceder em determinadas situações. De acordo com os textos obtidos das participantes, o MP faz parte do seu cotidiano de trabalho, mesmo que elas afirmem utilizá-lo de maneira mais intensa somente na primeira vez que trabalham com um estágio. Entretanto, elas também afirmam que anotam as instruções principais no livro do aluno, o que torna o MP dispensável nas outras vezes em que trabalham com o material.

Num contexto como esse, onde a formação dos professores é bastante diferenciada, onde existem recursos materiais para a realização das atividades planejadas e onde o cronograma de atividades prevê horas para o planejamento de aulas, entre outras atividades que resultam em uma carga de trabalho adequada à sua realização, deveríamos esperar que os profissionais que nele atuam tivessem uma autonomia suficiente para tomarem decisões envolvendo, especialmente, os objetivos de ensino. Cristovão (2005), ao falar sobre a educação básica, o que, de certo modo, serve para nosso contexto, alerta para a tendência dos currículos serem organizados em torno de “conteúdos a serem cumpridos e não de objetivos a serem alcançados” (CRISTOVÃO, 2005, p. 117). Em outras palavras, a ênfase é dada para *o que ensinar e não por quê e para quê*, resultando em um corrida para o objetivo maior – “vencer o conteúdo”.

Se observarmos a trajetória de luta desses profissionais para garantirem uma identidade dentro do cenário histórico ao qual pertencem, com certeza esperaríamos uma postura muito mais autônoma com relação às questões dos objetivos de ensino. Segundo

Nicolaides e Fernandes (2003, p. 62), “quando se reprime ou ignora a autonomia, o que ocorre é apenas a imposição dominante”. Porquanto, nos parece que identificar as necessidades dos alunos dentro de uma realidade específica, escolher o que ensinar de modo a satisfazer suas necessidades imediatas, além de dar-lhes a possibilidade de desenvolverem-se como seres humanos e como cidadãos, membros de uma sociedade, deveria ser a busca de qualquer profissional da educação.

Dessa forma, ao pensarmos na pergunta que norteou esta pesquisa, ou seja, se o MP de coleções didáticas de LI proporciona a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor, podemos perceber, diante de tudo o que foi exposto, que no contexto estudado ocorre a subsunção formal, nos termos de Marx, pois o professor é detentor do saber-fazer, mas não é ele que determina o ritmo de seu trabalho ou o que deve ser feito e por que deve ser feito e sim a coleção didática.

Acreditamos que as novas exigências do mercado de trabalho, impostas pelo modelo neo-liberal, as quais requerem um profissional polivalente que deve buscar ampliar suas capacidades, entre elas o domínio de idiomas, principalmente, o inglês, para servir a esse mercado, exercem uma pressão também na forma em que o sistema educacional deve formar a força de trabalho desse novo mercado (ROLLET, 1989).

A sociedade, como um todo, segue as regras desse mercado e passa a exigir um ensino que preencha os requisitos impostos por ele e isso, de certa maneira, passa a determinar o que é aceito e o que não é. O padrão de ensino de uma LE, dentro do país, deve ser determinado pelos países dominantes da LI os quais pertencem ao “*inner circle*”. Dessa forma, os professores que ensinam o idioma só precisam usufruir o que eles estabelecem como o que deve ser ensinado, por meio do uso de materiais importados, deixando os alunos mais próximos dos falantes nativos.

A busca pelo lucro leva o capital a criar novas formas de extraí-lo também da esfera educacional e também impõem novas regras para esse ensino. Desse modo, para ser considerado um lugar de excelência no ensino de línguas, o instituto estudado não pode agir de forma diferente sob pena de ser rotulado de ineficiente.

Assim, forma-se a roda, o círculo vicioso, no qual os profissionais deste contexto impõem-se regras e procedimentos determinados pelas leis de mercado vigentes e, do mesmo modo, o resultado dessas imposições leva à aceitação ou não da sociedade, por meio de seus “clientes”, fechando assim o círculo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a pesquisa após o longo caminho percorrido me possibilita contemplá-la com olhos diferentes. Diferentes porque ao iniciá-la, há dois anos e meio atrás, eram olhos curiosos, todavia inexperientes. O caminho da investigação me deu novas lentes para olhar meu trabalho e minha condição de professora de LI. Acredito que antes mesmo de ensinar o conteúdo da LI, com o objetivo de levar o meu aluno a comunicar-se nesse idioma, devo sempre me lembrar que eu não ensino “inglês”, eu ensino “pessoas” e por isso devo sempre me questionar sobre o porquê as coisas são como são.

Ensinar língua inglesa sem a formação de professora de LE era algo que me inquietava bastante. Eu tinha consciência da existência de um personagem que representou uma parte de minha formação enquanto professora de LI. Apenas o domínio do idioma não me possibilitava apreender os gestos e pressupostos do gênero profissional, mas o manual do professor (MP) me ensinou os primeiros passos e me deu segurança para aprender na prática com meus alunos e colegas de trabalho. Assim, analisar o MP, de alguma maneira poderia me ajudar a entender a minha história enquanto professora de LI, bem como o meu contexto de trabalho. Com esta inquietação resolvi empreender a essa pesquisa.

Com o intuito de propiciar uma síntese acerca do trabalho desenvolvido neste estudo, preciso retornar, primeiramente à sua motivação por meio das perguntas que o conduziram. Nesse primeiro momento, meu objetivo é mostrar como o estudo foi conduzido, além de analisar suas implicações e contribuições para a complexidade do trabalho do professor.

O livro didático (LD) é parte integrante do trabalho do professor, o qual se apresenta multifacetado (MACHADO, 2007). Sobre ele é possível encontrar na literatura inúmeros trabalhos, focalizado sob diversos aspectos (ALLWRIGHT, 1981; BARBIM; CRISTOVÃO, 2003; CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; FREITAS; MOSER, 2005; LEITE, 2003; MOURA, 2005; TOMLINSON, 2003). Entretanto, esses estudos não foram suficientes para responder questionamentos sobre o MP, peça importante da coleção didática, por ser bastante utilizado nas campanhas de *marketing* de grandes editoras. Após uma busca na literatura sobre os estudos relacionados ao MP, verificou-se sua escassez, e os poucos existentes variam bastante quanto ao seu foco (BUENO, 2004; COLEMAN, 1985; COSTA, 1998, HEMSLEY, 1997; MARCUSCHI, 2005; WERNER, 2007). Consequentemente, acredito ser relevante a realização desse estudo sobre esse item do material didático, muitas vezes esquecido.

Considerando a complexidade do trabalho do professor e em seu interior os instrumentos utilizados por ele para o exercício de sua função, este estudo foi desenvolvido para que pudesse verificar se o MP de coleções didáticas de LI é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor, tendo como participantes da pesquisa professoras de LI de um instituto de línguas de uma instituição pública de ensino superior do Paraná.

Para alcançar meu objetivo procurei respostas para as três perguntas que guiaram este estudo: 1) Como se configura a imagem do professor no MP? 2) Quais são as representações das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho? 3) Como se configura a imagem do professor a partir das representações construídas no discurso das professoras nos momentos de interação?

Os dados utilizados nas análises foram textos escritos e textos orais. Os primeiros dados analisados foram os textos do MP adotado na escola investigada, *New English File: pre-intermediate – Teacher's Book*. As partes que escolhi foram: a introdução, onde acredito que se encontrem as orientações mais diretas dos autores para seu usuário - o professor - e as instruções de aula para a unidade *File 6D*, escolhida pelas participantes para serem filmadas como parte da coleta dos dados. Procurando responder à primeira pergunta, realizei a análise do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de produção referentes a esse MP. Após a análise desses dois aspectos foi realizada uma análise mais textual, a qual, no caso do MP envolveu a organização temática, por meio da planificação dos temas mobilizados no texto. Além disso, interessava-me identificar os protagonistas da ação veiculados pelo MP. Para que fosse possível chegar a eles, dois tipos de análise foram desenvolvidos: os tipos de oração e os tipos de verbos (BORBA, 2002). Essa análise demonstrou que o professor quase não aparece na introdução do MP e nas instruções do plano de aula da unidade utilizada na coleta de dados. Ao designar-lhe verbos que indicam um sujeito beneficiário e dependente da ação de outrem, os autores do MP colocam o professor como mero reproduzidor do que está posto e executor de instruções prontas.

Com relação aos textos orais utilizei uma metodologia de pesquisa oriunda das Ciências do Trabalho, a qual vem sendo aplicada na área da educação, a autoconfrontação simples (ACS), a autoconfrontação cruzada (ACC) e a extensão ao coletivo de trabalho (ECT) (CLOT, 2006), com o intuito de coletar os dados relativos ao trabalho do professor. Para a análise dos dados, busquei os procedimentos de análise de textos propostos por Bronckart (1999, 2006a), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (no prelo). Em busca da

resposta às duas outras perguntas, utilizei os dados coletados nas ACSs, na ACC e na ECT. Realizei também a análise do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de cada momento de interação. Iniciei a análise textual com a análise dos turnos de fala (MARCUSCHI, 1991; KEBRAT-ORECCHIONI, 2006) e da organização temática de cada ação de linguagem, ou seja, ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT. Essa análise encontra-se no nível organizacional de textualidade.

Devido à variação de temas que apareceram nos textos das interações, decidi, a partir desse momento, escolher os excertos que de alguma forma se referissem ao MP e com esses excertos realizei a análise dos TDs, ainda nesse nível de textualidade. A análise das marcas lingüísticas nos TDs mobilizados pelas participantes possibilitou a resposta às perguntas: Quais são as representações das professoras participantes sobre o papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho? e Como se configura a imagem do professor a partir das representações construídas no discurso das professoras nos momentos de coleta?

Acredito que a análise das representações ajuda a responder à pergunta por que o discurso do professor reproduz o que sua formação discursiva e social lhe impõem. De acordo com Bronckart (2006a), essa análise tem o intuito de revelar que representações são essas e o seu conhecimento pode ajudar a cristalizar essas mesmas representações ou então, transformá-las. No meu caso, em primeiro lugar posso olhar de maneira diferente para minhas próprias representações. Entretanto, não é minha intenção modificar o meu local de trabalho, mas desejo, ao menos desacomodá-lo, isto é, inquietar as pessoas.

As representações construídas pelas professoras são tanto individuais quanto coletivas. Como representações coletivas, elas afirmam que o conteúdo a ser ensinado é determinado pela coleção didática adotada, e a mudança desse conteúdo não é algo sobre o qual as professoras daquele coletivo tenham o controle. Dessa maneira, os objetivos de ensino são estabelecidos pelos autores da coleção didática e esta não parece ser uma preocupação das participantes. O MP é em grande parte um guia para suas aulas, principalmente na primeira vez que utilizam o material. As participantes afirmam que buscam segurança ao usar o MP. Contudo, as professoras de outras LEs (Alemão e Francês) parecem gozar de maior flexibilidade ao decidir sobre os objetivos e ensino e ao uso do MP.

Como representações individuais, elas afirmam várias vezes, que sempre buscam mudar aquilo com que não concordam, modificando a atividade ou substituindo por outro exercício. Isso demonstra que a autonomia das professoras está restrita a modificar os

procedimentos, quer dizer, o *como* ensinar algo e não o *que*, por que ou *para que* ensinar (CRISTOVÃO, 2005).

Não podemos negar que o MP tem uma função de complementar a formação dos professores de LE (MARCUSCHI, 2005), pois muitas vezes, o professor recorre a ele para responder suas dúvidas do que deve fazer nas diversas situações que se lhe apresentam. Em certo ponto, concordamos com Coleman (1985) quando declara que nos contextos onde os professores de LE não são falantes nativos do idioma, como é o caso do Brasil, este instrumento deve dar subsídios para que estes se tornem mais seguros para ensinar o idioma. Entretanto, algumas questões devem ser consideradas se quisermos adotar um MP que sirva para a formação de um professor emancipado<sup>80</sup>.

As representações das professoras trouxeram à tona várias imagens do professor, ou seja, da forma como se vêem no exercício de sua profissão. Essas imagens são: a de “mãe”, de “corredor”, de “escritor”, de “pesquisador”, de “policial”, de psicólogo”, de “terrorista”, e de um profissional atrelado às prescrições impostas pelo MP e pelo coletivo de trabalho, deixando-o de mãos atadas para realizar as alterações desejadas no *seu trabalho*. Esta última coaduna-se com a imagem veiculada pelo MP, a de um ser quase que totalmente ausente das orientações apresentadas, ou seja, como se o professor fosse prescindível no processo de ensino/aprendizagem e para o qual a coleção didática é suficiente. O professor é assumido como aquele que deve receber as prescrições e executá-las, de modo que não necessita de autonomia para pensar e decidir por algo que já está definido.

Após todas essas análises, desenvolvi a análise de ordem semântica, ou seja, levando em consideração as diversas informações obtidas dos dois conjuntos de dados, com o objetivo de responder a pergunta mais geral: - O manual do professor é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor?

Acredito ser possível concluir que dentro desse contexto, e, provavelmente, em contextos semelhantes, onde se utilizem as coleções didáticas de LI produzidas por editoras estrangeiras, o MP é um instrumento que promove a subsunção formal do trabalho do professor ao capital, nesse caso representado pelas editoras. A concepção de subsunção formal de Marx (1984) refere-se ao trabalhador detentor do saber-fazer, imprescindível para a produção da mercadoria e consequentemente da obtenção do lucro por parte do dono do capital. Ora, sua habilidade de manusear a “ferramenta” garante-lhe o ofício, de forma que não poderá ser substituído por outro trabalhador que não possua uma habilidade semelhante à

---

<sup>80</sup> Adotamos aqui a noção de emancipação de Adorno (1995 apud LOUREIRO, 2003), a qual faz referência ao ato de educar para a autonomia.

sua. Tecendo um paralelo com o trabalho do professor, acreditamos que este não pode ser substituído por qualquer outro trabalhador sem que este possua um conhecimento específico para manusear as “ferramentas” que estão à sua disposição, ou seja, os materiais didáticos (produzidos por ele ou não).

No caso do uso do MP, o saber também se encontra cristalizado no instrumento/ferramenta e, professores com pouca qualificação poderão segui-lo e desempenhar sua função com um mínimo de uniformidade, levando a uma desqualificação do profissional, como resultado das leis do mercado de trabalho, ao barateamento da força de trabalho.

O mercado em geral encontra no ensino de idiomas um segmento lucrativo, seja por meio de escolas locais ou de grandes franquias, com a oferta de cursos de idiomas, seja com a venda de livros importados e, portanto, bastante dispendiosos, seja com a oferta de cursos no exterior onde língua e cultura são vendidas em um pacote. O mercado está aberto a receber os “sedentos” por qualificação, uma vez que estarão condenados a ficar à margem do mercado de trabalho se não servirem ao perfil procurado pelas empresas (ROULLET, 1989).

O instituto investigado, em muitos aspectos, está sob a influência dessas mesmas forças de mercado, porém, nós os professores que ali trabalhamos possuímos condições que nos permitem ter autonomia para decidirmos se queremos ou não deixar que o MP e o LD sejam os detentores do saber e nós os executores. Hargreaves (1994) assevera que o fato das condições de trabalho teoricamente possibilitarem mais autonomia, menos estresse ou menos intensificação do trabalho do professor, não quer dizer que isso acontecerá simplesmente como causa e efeito. É preciso que ocorra a desconstrução de conceitos e ideias sobre o trabalho para que verdadeiras mudanças possam ocorrer. Se decidirmos por mudar a situação que se apresenta, teremos que refletir para decidir que caminhos nós vamos seguir.

Algumas limitações decorrentes deste estudo surgiram a partir da escolha da metodologia da coleta de dados, a autoconfrontação. Acredito que, para a realização de um estudo em que o pesquisador já possua um foco preestabelecido, esta não seja a melhor forma de coleta, devido à ampla variedade de temas que surgiram nos momentos de interação. Tal metodologia seria, ao contrário, de grande valia para a coleta de dados para o pesquisador que esteja aberto ao que surgir e a partir deles construa suas perguntas de pesquisa e talvez a própria teoria que embase a análise, como acontece na *grounded theory* (RICHARDS, 2003). Outra limitação encontrada foi a análise de um único exemplar de MP. Acredito que para chegarmos a uma possível generalização das conclusões sobre o MP seria preciso que um maior número de exemplares fosse analisado, porquanto, uma questão fica no ar: como

deveriam os MP ser produzidos, como o discurso que eles vinculam deveria apresentar o professor, qual o espaço que deveriam destinar para seus usuários principais? Certamente, deve ser bem diferente daquele analisado aqui.

Espero que esse trabalho possa realmente ajudar, primeiramente ao meu contexto de trabalho, a partir da tomada de consciência que pode levar a desconstrução de representações e conceitos adquiridos de que as coisas são como são e que não há maneira de mudá-las. Em segundo lugar, acredito que esse trabalho possa ajudar tanto à formação inicial, quanto à continuada, de maneira a despertar uma nova forma de olhar para a função do MP na formação de professores, de modo a tornar os professores e futuros professores alertas para a subsunção que este promove.

Por tudo que o estudo de LI envolve (LEFFA, 2005; MOITA-LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2005) é necessário um cuidado especial com seu ensino. Relacionado a esse assunto, Hemsley (1997) relembra Hutchinson (1987 apud HEMSLEY, 1997) ao questionar-se sobre a importância de analisarmos o MP do material a ser adotado. Para Hutchinson,

[...] os materiais (e, conseqüentemente, o MP) não são simplesmente ferramentas do professor de línguas, eles são uma materialização de objetivos, valores e métodos de uma situação de ensino/aprendizagem. Como tal, a seleção de materiais provavelmente represente a decisão mais importante que um professor de línguas deve tomar <sup>81</sup> (HUTCHINSON, 1987 apud HEMSLEY, 1997, p. 73).

---

<sup>81</sup> Materials are not simply everyday tools of the language teacher, they are an embodiment of the aims, values and methods of a particular teaching/learning situation. As such the selection of materials probably represents the single most important decision that the language teacher has to make.

## REFERÊNCIAS

ABCD-RJ. **Pesquisa de mercado**. Disponível em: <<http://www.abcd-rj.org.br/paginas/pesquisa.htm>>. Acesso em: 3 maio 2009.

ABG BLOGGER. Disponível em: <<http://www.abg.blogger.com.br/>>. Acesso em: 3 maio 2009.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

AMORIM, P. H. Por que o PiG (\*), Serrágio, Kassab e Eduardo Paes querem reduzir os gastos. **Conversa Afiada**, 2009. Disponível em: <<http://www.paulohenriqueamorim.com.br/?p=3416>>. Acesso em: 3 maio 2009.

ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want the teaching materials for? **ELT Journal**, Oxford, v. 36, n. 1, p. 5-18, 1981.

ALMEIDA, S. A. **Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade Ensino à Distância**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Londrina, Londrina.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BÁRBARA, L.; BERBER-SARDINHA, T. Professor: a imagem projetada na imprensa. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 7, n. 2, p. 115-126, 2005.

BARBIM, I.; CRISTOVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática em avaliação de material didático no desenvolvimento do professor. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 19-54, dez. 2003.

BORBA, F. S. **Dicionário de uso dos verbos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BORGHI, C. I. B. et al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem á luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 53-70.

BRAIT, B. Apresentação. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p. 121-160.

BRONCKART, J. P. Porque e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 203-230.

BRONCKART, J. P. Pourquoi comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, J. P.; GROUPE LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. [S.l.]: Cashiers de lasection de Sciences de l'Éducation, 2004. p. 11-144.

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

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BUENO, L. A imagem do professor nos manuais para o professor de livros didáticos. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 85-87, jul./dez. 2004.

BUZZO, A. M. **Práticas de avaliação em língua estrangeira: um estudo da cultura de avaliar em um instituto de ensino de idiomas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.



CANAGARAJAH, A. S. From Babel to Pentecost: postmodern glottoscapes and the globalization of English. In: FAAPI CONFERENCE, 30., 2005, Buenos Aires. **Proceedings...** Buenos Aires: British Council, 2005. p. 22-33.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de L.M. e L.E.. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 127-133.

CHAFE, W. **Significado e estrutura linguística**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Gente, 2003.

CHEW, P. G.-L. Linguistic imperialism, globalism, and the English language. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.). **English in a changing world**. Oxford: AILA, 1999. p. 37-47.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, Revigny-sur-Ornain, n. 4, p. 7-42, 2000.

COLEMAN, H. Evaluating teachers' guides: do teachers' guides guide teachers? In: ALDERSON, J. C. (Ed.). **Evaluation**. Oxford: Pergamon, 1985. p. 83-96.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D.; COSTA E SILVA, F. (Org.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 81-107.

COSTA, N. I. **Producing a teacher's guide**. 1998. Monografia (Especialização em Língua Inglesa)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CRISTOVÃO, V. L. L. Implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, T. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 105-119.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BORGHI, C. I. B. As práticas dos professores e o ensino como trabalho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.uem.br/cch/dle/peli/>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-epistemológico pra estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem á luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FALCÃO, R. O livro didático sob o risco da desnacionalização. **Artigos e Opiniões**, 2007. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art16.asp>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

FERNANDEZ, C. M.; CORADIM, J. N. A influência das escolhas profissionais na constituição da identidade de professores de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 8., 2007, Brasília, DF. **Anais...** [S.l: s.n]. No prelo.

FOGAÇA, F. C. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. A.; MOSER, S. M. C. S. **Material didático de LE**: otimização no uso. 2005. Disponível em: <<http://www.uem.br/cch/dle/peli>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Org.). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico práticas. Londrina: UEL, 2006. p. 59-72.

GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006.

GRADDOL, D. **The future of English**. London: British Council, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

GULLA, R. P. **A reflexão coletiva**: os primeiros passos de um grupo de professores de línguas estrangeiras. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post modern age**. London: Teachers College Press, 1994.

HEMSLEY, M. The evaluation of teacher's guides: design and application. **English Language Teacher Education and Development**, Coventry, v. 3, n. 1, p. 72-81, 1997.

HOLBOROW, M. **The politics of English**. London: Sage, 1999.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 81-100.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). **English in the World**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KINBCHLOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JOAQUINA, C. **Mãos atadas**. 2008. Disponível em: <<http://carlaespo.blogspot.com/2008/10/mo-atadas.html>>. Acesso em: 3 maio 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

LEITE, T. A. **A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

LEMOS, D. V. S. **Alienação no trabalho docente?: o professor no centro da contradição**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LORTIE, D. Career and Work Rewards. In: \_\_\_\_\_. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. p. 82-108.

LOUREIRO, I. M. Universidade pública e neoliberalismo. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo. Ed. Unesp, 2003. p. 491-500.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 11-24, jun. 2005.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras. No prelo.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 89-95, 2004.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=23&Itemid=29](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=29)>. Acesso em: 16 jun. 2007.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 139-150.

MARCUSCHI, L. A. **A análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, E. P. Q. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos: parte final do primeiro manuscrito. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx/Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983. p. 147-158.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução do texto em língua portuguesa por Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004a. (Coleção A obra-prima de cada autor).

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004b.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção: Os Economistas, v. 1).

McKAY, S. L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOITA-LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: ANDREOTTI, V.; GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. (Org.) **Perspectivas educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública.** 1. ed. Pelotas: Educat, 2005. p. 49-67.

MORAES, M. **Corrida pela Libertadores.** 2008. Disponível em: <<http://matheus-moraes.blogspot.com/2008/04/corrida-pela-libertadores.html>>. Acesso em: 3 maio 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Trad. por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTT-FERNANDEZ, C.; CRISTOVÃO, V. L. L. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da linguagem á luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008. p. 145-162.

MOURA, E. V. X. **O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e de aprender em aulas de língua estrangeira.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas.

NA CONTRAMÃO. Disponível em: <[nacontramao.zip.net/arch2007-09-02\\_2007-09-08...](http://nacontramao.zip.net/arch2007-09-02_2007-09-08...)>. Acesso em: 3 maio 2009.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. (Org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas: Educat, 2003. p. 39-54.

NOTÍCIA DOS MUNICÍPIOS. **PRF: autorizado concurso público.** Disponível em: <<http://www.noticiadosmunicipios.com.br/site/index.php?op...>>. Acesso em: 3 maio 2009.

NÓVOA, A. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OXENDEN, C. et. al. **New english file: pre-intermediate – teachers book.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIENGE: Ensino e Pesquisa,** Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997.

PAIVA, V. L. M. O.; PAGANO, A. S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: AMMON, U. (Ed.). **The dominance of English as a language of science.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. p. 425-445.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglês. **Contexturas,** Belo Horizonte: UFMG, n. 9, p. 63-78, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. História do livro didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras. No prelo.

- PAULA, E. M. Leitura Elaborada: Um instrumento para a leitura em língua estrangeira? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11., 2006, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2006/caderno/painel/L.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2009.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- PEREIRA, C. F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 195-210.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Endipe, 2006. p. 251-261.
- PLACCO, V. M. N. S. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES E TRAJETÓRIAS SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. CD-ROM.
- PORTAL OBJETIVO. Disponível em: <[www.portalobjetivo.com.br/.../03.asp?s=junior2](http://www.portalobjetivo.com.br/.../03.asp?s=junior2)>. Acesso em: 3 maio 2009.
- RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: ANDREOTTI, V.; GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. (Org.). **Perspectivas educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-67.
- REDE PAREDE. **Anúncios com a palavra-chave psicólogo**. Disponível em: <<http://redeparede.com.br/brasil/tags/psicologo/posts>>. Acesso em: 3 maio 2009.
- REEL, I. O. **Garçonete**. 2007. Disponível em: <<http://ivanoviedo.blogspot.com/2007/10/garonete.html>>. Acesso em: 3 maio 2009.
- RICHARDS, K. **Quality Enquire**. [S.l.]: Tesol, 2003.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.
- ROLLET, P. O que é qualificação do trabalho? In: HIRATA, H. (Org.). Divisão capitalista do trabalho. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 83-87, 1989.
- ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- SAUJAT, F. 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. p. 3-34.
- SCHIMITZ, J. R. O inglês como língua internacional, globalização e o futuro de outras línguas e culturas: uma reflexão. **Investigações**, Recife, v. 17, n. 2, p. 223-242, jul. 2004.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.
- SILVA, A. A. P. **Trabalho docente: um estudo de representações em textos do professor-formador acerca do papel da disciplina de língua inglesa no curso de Letras**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- SILVA, W. C. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, C. F. S. (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética - uma busca de São Luiz do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 113-132.
- SILVER, B. J. **Força do trabalho: movimentos trabalhistas e globalizantes desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.
- TAVARES, R. R. Estratégias de negociação de imagens em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 75-100.
- TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 117-144, jul./set. 2008.
- TOMLINSON, B. **Developing Materials for language teaching**. London: Continuum, 2003.
- VIEIRA, M. A. M. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 12, p. 259-271, 2003.
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WERNER, K. C. G. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 101-127, jan./abr. 2007.
- WOLFF, S. Informatização da produção e qualidade total. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 5, n. 9, p. 1-18, 2000.

## APÊNDICE



### Autorização

O objetivo desta coleta de dados é investigar as representações de professores de inglês com relação ao uso do livro/manual do professor de coleção de livro didático de LI, em um instituto de línguas.

As informações obtidas fornecerão subsídios para o desenvolvimento da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado em Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Asseguro às participantes que as informações terão caráter confidencial e nenhum nome será mencionado em quaisquer publicações baseadas nos dados coletados. Esclareço que a autorização e identificação abaixo servem para cumprir as exigências da ética científica.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a mestrandia Cristina Mott Fernandez a utilizar as transcrições das filmagens durante as diversas etapas da coleta de dados (Autoconfrontações) após a sua leitura. Não autorizo, no entanto, a divulgação do meu nome em quaisquer publicações baseadas em dados coletados nesta pesquisa.

Local & Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

# Syllabus checklist

	Grammar	Vocabulary
<b>1</b>		
4 <b>A</b> Who's who?	word order in questions	common verb phrases, classroom language
6 <b>B</b> Who knows you better?	present simple	family, personality adjectives
8 <b>C</b> At the Moulin Rouge	present continuous	the body, prepositions of place
10 <b>D</b> The Devil's Dictionary	defining relative clauses ( <i>a person who... a thing which...</i> )	expressions for paraphrasing: <i>like, for example, etc.</i>
12 <b>PRACTICAL ENGLISH</b> At the airport		
13 <b>WRITING</b> Describing yourself		
14 <b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>2</b>		
16 <b>A</b> Right place, wrong time	past simple regular and irregular verbs	holidays
18 <b>B</b> A moment in time	past continuous	prepositions of time and place: <i>at, in, on</i>
20 <b>C</b> Fifty years of pop	questions with and without auxiliaries	question words, pop music
22 <b>D</b> One October evening	<i>so, because, but, although</i>	verb phrases
24 <b>PRACTICAL ENGLISH</b> At the conference hotel		
25 <b>WRITING</b> The story behind a photo		
26 <b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>3</b>		
28 <b>A</b> Where are you going?	<i>going to, present continuous (future arrangements)</i>	<i>look (after, for, etc.)</i>
30 <b>B</b> The pessimist's phrase book	<i>will / won't (predictions)</i>	opposite verbs
32 <b>C</b> I'll always love you	<i>will / won't (promises, offers, decisions)</i>	verb + <i>back</i>
34 <b>D</b> I was only dreaming	review of tenses: present, past, and future	verbs + prepositions
36 <b>PRACTICAL ENGLISH</b> Restaurant problems		
37 <b>WRITING</b> An informal letter		
38 <b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>4</b>		
40 <b>A</b> From rags to riches	present perfect (experience) + <i>ever, never</i> ; present perfect or past simple?	clothes
42 <b>B</b> Family conflicts	present perfect simple + <i>yet, just, already</i>	verb phrases
44 <b>C</b> Faster, faster!	comparatives, <i>as...as / less... than...</i>	time expressions: <i>spend time, waste time, etc.</i>
46 <b>D</b> The world's friendliest city	superlatives (+ <i>ever</i> + present perfect)	opposite adjectives
48 <b>PRACTICAL ENGLISH</b> Lost in San Francisco		
49 <b>WRITING</b> Describing where you live		
50 <b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>5</b>		
52 <b>A</b> Are you a party animal?	uses of the infinitive ( <i>with to</i> )	verbs + infinitive
54 <b>B</b> What makes you feel good?	verb + <i>-ing</i>	verbs followed by <i>-ing</i>
56 <b>C</b> How much can you learn in a month?	<i>have to, don't have to, must, mustn't</i>	modifiers: <i>a bit, really, etc.</i>
58 <b>D</b> The name of the game	expressing movement	prepositions of movement, sport
60 <b>PRACTICAL ENGLISH</b> At a department store		
61 <b>WRITING</b> A formal e-mail		
62 <b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		

Pronunciation	Speaking	Listening	Reading
vowel sounds, the alphabet	talking about dates and times	dates and times	
third person and plural -s	describing a person you know well	understanding an anecdote	Who knows you better, your family or your friends?
vowel sounds	describing a painting	understanding a guide song: <i>Aint got no – I got life</i>	
pronunciation in a dictionary	giving definitions	TV game show: <i>What's the word?</i>	The Devil's Dictionary
-ed endings, irregular verbs	your last holiday	an interview about a disastrous holiday	The Holiday Magazine
/z/	describing famous photos	Lovers at the Bastille	Famous photographs by Harry Benson and Willy Ronis
/w/ and /b/	favourite music, music quiz	song: <i>Imagine</i>	Who wrote <i>Imagine</i> ?
the letter a	re-telling a story	Hannah and Jamie: the end of the story	Hannah and Jamie: a short story
sentence stress	talking about plans and arrangements	an interview with Rima	Airport stories
contractions ( <i>will / won't</i> ), /v/ and /s/	making positive predictions	a radio programme about positive thinking	
word stress: two-syllable words	<i>Ill / Shall I?</i> game	song: <i>White flag</i>	Promises, promises
sentence stress	interpreting dreams	psychoanalyst and patient	book extract: Understanding your dreams
vowel sounds	interviewing a partner about clothes	street interviews: <i>Zara</i> song: <i>True blue</i>	<i>Zara</i>
/h/, /j/ and /ch/	Has he done it yet? (information gap)		Problems with your teenage children?
sentence stress	questionnaire: Are you living faster?	vox pops: living faster	We're living faster
word stress	talking about experiences	London	The world's friendliest city
word stress	interview a partner about parties	conversations at a party	What to say (and what not to say) to people at parties
-ing	questionnaire	radio programme: learning to sing	What makes you feel good?
sentence stress	talking about language learning	journalist talking about learning Polish	How much can you learn in a month?
prepositions	telling an anecdote: most exciting sporting event	song: <i>We are the champions</i>	Your most exciting sporting moments

	Grammar	Vocabulary	
<b>6</b>			
64	<b>A</b> If something bad can happen, it will	<i>if + present, will + infinitive (first conditional)</i>	confusing verbs
66	<b>B</b> Never smile at a crocodile	<i>if + past, would + infinitive (second conditional)</i>	animals
68	<b>C</b> Decisions, decisions	<i>may / might (possibility)</i>	word building: noun formation
70	<b>D</b> What should I do?	<i>should / shouldn't</i>	<i>get</i>
72	<b>PRACTICAL ENGLISH</b> At the pharmacy		
73	<b>WRITING</b> Writing to a friend		
74	<b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>7</b>			
76	<b>A</b> Famous fears and phobias	<i>present perfect + for and since</i>	words related to fear
78	<b>B</b> Born to direct	<i>present perfect or past simple?</i>	biographies
80	<b>C</b> I used to be a rebel	<i>used to</i>	school subjects: <i>history, geography, etc.</i>
82	<b>D</b> The mothers of invention	<i>passive</i>	verbs: <i>invent, discover, etc.</i>
84	<b>PRACTICAL ENGLISH</b> A boat trip		
85	<b>WRITING</b> Describing a building		
86	<b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>8</b>			
88	<b>A</b> I hate weekends!	<i>something, anything, nothing, etc.</i>	adjectives ending in <i>-ed</i> and <i>-ing</i>
90	<b>B</b> How old is your body?	<i>quantifiers, too, not enough</i>	health and lifestyle: <i>wear sunscreen, etc.</i>
92	<b>C</b> Waking up is hard to do	<i>word order of phrasal verbs</i>	phrasal verbs
94	<b>D</b> 'I'm Jim.' 'So am I.'	<i>so / neither + auxiliaries</i>	similarities
96	<b>PRACTICAL ENGLISH</b> On the phone		
97	<b>WRITING</b> Giving your opinion		
98	<b>REVISE &amp; CHECK</b> What do you remember? What can you do?		
<b>9</b>			
100	<b>A</b> What a week!	<i>past perfect</i>	adverbs: <i>suddenly, immediately, etc.</i>
102	<b>B</b> Then he kissed me	<i>reported speech</i>	<i>say, tell, or ask?</i>
104	<b>REVISE &amp; CHECK</b> Grammar	Quick grammar check for each File	
106	<b>REVISE &amp; CHECK</b> Vocabulary and Pronunciation	Quick check of vocabulary, sounds, and word stress	
<b>108 Communication</b>			
<b>118 Listening</b>			
<b>126 Grammar Bank</b>			
<b>144 Vocabulary Bank</b>			
<b>156 Sound Bank</b>			

Pronunciation	Speaking	Listening	Reading
long and short vowels	inventing some new Murphy's Laws		Murphy's Law
stress and rhythm	questionnaire: Would you survive?	a survival expert song: <i>Wouldn't it be nice?</i>	Nature's perfect killing machine
sentence stress, <i>-ion</i> endings	Are you indecisive?		How to make decisions
/ɔ/, sentence stress	discussing advice	radio phone-in	What's the problem?
<hr/>			
/ɪ/ and /aɪ/, sentence stress	pairwork interview	Interview about a phobia	We're all afraid...
word stress	talking about a member of your family	radio programme: Sofia Coppola	biographies: Hitchcock and Tarantino
sentence stress, <i>used to / didn't use to</i>	talking about school days	listening to Melissa song: <i>It's all over now</i>	A famous rebel—but was he really?
sentence stress	passives quiz	things invented by women	surprising facts
<hr/>			
/e/, /əʊ/, and /ɔ/	talking about weekends	radio news	The weekend
/ɪ/, /u:/, /aɪ/, and /e/, linking	What's your body age?		How old is your body?
/ɔ/ and /dʒ/	Are you a morning or evening person?	Are you a morning or evening person? song: <i>I say a little prayer</i>	Are you allergic to mornings?
vowel and consonant sounds, sentence stress	find someone like you	completing a dialogue	Reunited
<hr/>			
revision of vowel sounds, sentence stress	re-telling stories		Fact is always stranger than fiction.
rhyming verbs	reporting information	song: <i>Then he kissed me</i>	

## INTRODUCTION

**What do Pre-intermediate students need?**

Pre-intermediate students are at a crucial stage in their learning. The novelty of being a beginner may have worn off, but the goal of communicating with ease and fluency can still feel a long way off. Students at this level more than ever need material that maintains their enthusiasm and builds their confidence. They need to know how much they are learning and what they can now achieve.

At the same time they need the encouragement to push themselves to use the new language that they are learning.

**Grammar, Vocabulary, and Pronunciation**

At any level, the tools students need to speak English with confidence are Grammar, Vocabulary, and Pronunciation (G, V, P). In *New English File Pre-intermediate* all three elements are given equal importance.

Each lesson has clearly stated grammar, vocabulary, and pronunciation aims. This keeps lessons focused and gives students concrete learning objectives and a sense of progress.

**Grammar**

Pre-intermediate students need

- thorough revision of Elementary structures.
- clear and memorable presentations of new structures.
- regular and motivating practice.
- student-friendly reference material.

We have tried to provide stimulating recycling of language Pre-intermediate students should already know, and contexts for new language that will engage them, using real-life stories and situations, humour, and suspense. The **Grammar Banks** give students a single, easy-to-access grammar reference section, with clear rules, example sentences, and common errors. There are then two practice exercises for each grammar point.

☉ Student's Book p.126/7.

The photocopiable Grammar activities in the Teacher's Book can be used for practice in class or for self-study.

☉ Teacher's Book p.139.

**Vocabulary**

Pre-intermediate students need

- to revise and reactivate previously learnt vocabulary.
- to increase their knowledge of high-frequency words and phrases.
- tasks which encourage them to use new vocabulary.
- accessible reference material.

Every lesson in *New English File Pre-intermediate* focuses on high-frequency vocabulary and common lexical areas, but keeps the load realistic. Many lessons are linked to the **Vocabulary Banks** which help present and practise the vocabulary in class and provide a clear reference bank so students can revise and test themselves in their own time. The stress in multi-syllable words is clearly marked and where we think the pronunciation of a word may be problematic, we have provided the phonemic script.

☉ Student's Book p.144.

Students can practise using all the vocabulary from the **Vocabulary Banks** in context with the **MultiROM** and the *New English File* student's website.

**Pronunciation**

Pre-intermediate students need

- a solid foundation in the sounds of English.
- systematic pronunciation development.
- to build on their awareness of rules and patterns.

With new language come fresh pronunciation challenges for Pre-intermediate learners, particularly sound-spelling relationships, silent letters, and weak forms.

Students who studied with *New English File Elementary* will already be familiar with *New English File*'s unique system of sound pictures, which give clear example words to help students to identify and produce the sounds. *New English File Pre-intermediate* continues with a pronunciation focus in every lesson, which integrates improving students' pronunciation into grammar and vocabulary practice.

☉ Student's Book p.17.

If you or your students have not used the *New English File* series before, the Teacher's Book provides clear guidance on how to introduce them to the sound pictures system.

☉ Teacher's Book p.14.

The pronunciation focus is often linked to the **Sound Bank**, a reference section which students can use to check the symbols and to see common sound-spelling patterns.

☉ Student's Book p.156.

Throughout the book there is also a regular focus on word and sentence stress where students are encouraged to copy **the rhythm** of English. This will help students to pronounce new language with greater confidence.

**Speaking**

Pre-intermediate students need

- topics that will arouse their interest.
- tasks that push them to incorporate new language.
- a sense of progress in their ability to speak.

The ultimate aim of most students is to be able to communicate in English. Every lesson in *New English File Pre-intermediate* has a speaking activity which activates grammar, vocabulary, and pronunciation. The tasks are designed to help students to feel a sense of progress and to show that the number of situations in which they can communicate effectively is growing.

☉ Student's Book p.41.

The Communication section of the Student's Book provides 'information gap' activities to give students a reason to communicate.

☉ Student's Book p.108.

Photocopiable Communicative activities can be found in the Teacher's Book. These include pairwork activities, mingles, and games.

☉ Teacher's Book p.183.

## Listening

Pre-intermediate students need

- confidence-building, achievable tasks.
- to practise getting the gist and listening for detail.
- to make sense of connected speech.

Even high-level students often say that they find understanding spoken English one of the hardest skills to master. At pre-intermediate level students need confidence-building listening tasks which are progressively more challenging in terms of speed, length, and language difficulty, but are always achievable. They also need a variety of listening tasks which practise listening for gist and for specific details. We have chosen material we hope students will want to listen to.

☉ Student's Book p.23.

*New English File Pre-intermediate* also contains nine songs which we hope students will find enjoyable and motivating. For copyright reasons, these are cover versions.

## Reading

Pre-intermediate students need

- engaging topics and stimulating texts.
- challenging tasks which help them read better.

Many students need to read in English for their work or studies, or will want to read for pleasure about their hobbies and interests. Reading is also important in helping to build vocabulary and to consolidate grammar. Students need motivating but accessible material and tasks which help them read better, e.g. guessing the meaning of words and phrases from context. In *New English File Pre-intermediate* texts have been adapted from a variety of real sources (the press, magazines, news websites) and have been chosen for their intrinsic interest.

☉ Student's Book p.18.

The Revise & Check sections also include a more challenging text which helps students to measure their progress.

☉ Student's Book p.51.

## Writing

Pre-intermediate students need

- clear models.
- an awareness of register, structure, and fixed phrases.
- a focus on micro writing skills.

Worldwide, people are writing in English more than ever, largely because of the importance of e-mail and the Internet. *New English File Pre-intermediate* has one Writing lesson per File, where students study a model before doing a guided writing task themselves. These writing tasks focus on both electronic and 'traditional' text types, and review grammar and lexis from the File. There is also always a focus on a writing 'micro skill', for example, punctuation, spelling, or connectors.

☉ Student's Book p.61.

## Practical English

Pre-intermediate students need

- to understand high-frequency phrases that they will hear.
- to know what to say in typical situations.
- to know how to overcome typical travel problems.

Students will need to use English if they travel to an English-speaking country or if they are using English as a *lingua franca*. The eight *Practical English* lessons re-visit and revise common situations (for example checking into a hotel) and introduce and practise the language for new challenges (for

example, making a phone call). To help make these everyday situations come alive, there is a story line involving two main characters, Mark (American) and Allie (British), which continues from *New English File Elementary*. Don't worry if you or your students haven't used the Elementary level – there is a summary of the story so far in the first episode.

☉ Student's Book p.12.

The **You hear / You say** feature makes a clear distinction between what students will hear and need to understand, for example *With ice and lemon?*, and what they need to say, for example *Just ice*. The lessons also highlight other key 'Social English' phrases such as *Bless you!* and *Cheers!*

The Practical English lessons are also on the *New English File Pre-intermediate Video* which teachers can use with the Student's Book exercises instead of the class audio. The video will provide a change of focus and give the lessons a clear visual context. The video will make the lessons more enjoyable and help students to roleplay the situations.

Extracts from the video (the second dialogue from each lesson) are also on the MultiROM.

## Revision

Pre-intermediate students need

- regular review.
- motivating reference and practice material.
- a sense of progress.

Pre-intermediate students need to feel that they are moving on, that they are increasing their knowledge, improving their skills, and expanding the number of contexts in which they can use English effectively. At the end of each File there is a Revise & Check section. **What do you remember?** revises the grammar, vocabulary, and pronunciation of each File. **What can you do?** provides a series of skills-based challenges and helps students measure their progress in terms of competence. These pages are designed to be used flexibly according to the needs of your students.

☉ Student's Book p.14.

The photocopiable Communicative and Grammar activities also provide many opportunities for recycling.

☉ Teacher's Book pp.139 and 183.

## Study Link

The Study Link feature in *New English File Pre-intermediate* is designed to help you and your students use the course more effectively. It shows what resources are available, where they can be found, and when to use them.

The Student's Book has these Study Link references:

- from the Practical English lessons ☉ MultiROM and website.
- from the Grammar Bank ☉ MultiROM and website.
- from the Vocabulary Bank ☉ MultiROM and website.
- from the Sound Bank ☉ MultiROM and website.

These references lead students to extra activities and exercises that link in with what they have just studied.

The Workbook has these Study Link references:

- ☉ the Student's Book Grammar and Vocabulary Banks.
- ☉ the MultiROM.
- ☉ the student's website.

The Teacher's Book has Study Link references to remind you where there is extra material available to your students,



## Student's Book Files 1–9

The Student's Book has nine Files. Each File is organized like this:

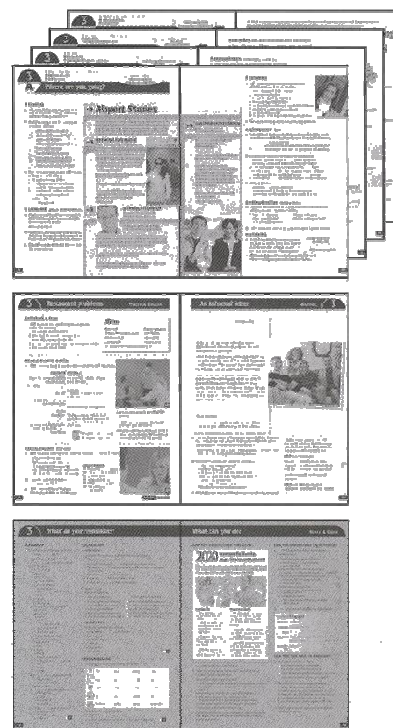
**A, B, C, and D lessons** Four two-page lessons which form the core material of the book. Each lesson presents and practises **Grammar** and **Vocabulary** and has a **Pronunciation** focus. There is a balance of reading and listening activities, and lots of opportunities for spoken practice. These lessons have clear references to the Grammar Bank, Vocabulary Bank, and Sound Bank at the back of the book.

**Practical English** One-page lessons which teach functional 'survival' language and vocabulary (situations like making a phone call, buying medicine) and also social English (useful phrases like *What's the matter?*, *Never mind*). The lessons link with the *New English File Pre-intermediate Video*.

**Writing** One-page focuses on different text types (for example, informal letters and formal e-mails) and writing skills like punctuation and spelling.

**Revise & Check** A two-page section – the left- and right-hand pages have different functions. The **What do you remember?** page revises the Grammar, Vocabulary, and Pronunciation of each File. The **What can you do?** page provides Reading, Listening, and Speaking 'Can you...?' challenges to show students what they can achieve.

! **File 9** has two main lessons, and then four pages of revision of the whole book: a two-page **Grammar** section and a two-page **Vocabulary** and **Pronunciation** section.

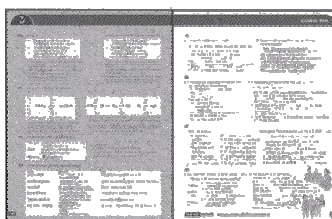


## The back of the book

In the back of the Student's Book you'll find these three Banks of material:

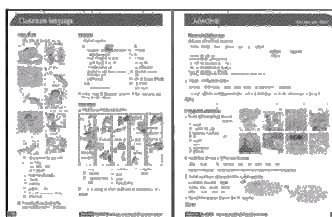
### Grammar Bank (pp.126–143)

Two pages for each File, divided into A–D to reflect the four main lessons. The left-hand page has the grammar rules and the right-hand page has two practice exercises for each lesson. Students are referred to the Grammar Bank when they do the grammar in each main A, B, C, and D lesson.

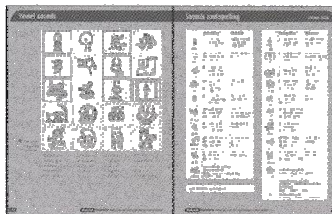


### Vocabulary Bank (pp.144–153)

An active picture dictionary to help students learn, practise, and revise key words. Students are referred to the Vocabulary Bank from the main lessons.



**Sound Bank (pp.156–159)** A four-page section with the *English File* sounds chart and typical spellings for all sounds. Students are referred to the Sound Bank from the main lessons.



### You'll also find:

- **Communication activities** (pp.108–117)  
Information gap activities and role plays.
- **Listening scripts** (pp.118–125)  
Scripts of key listenings.
- **Verb forms** (pp.154–155)

## For students

**Workbook** Each A–D lesson in the Student's Book has a two-page section in the Workbook. This provides all the practice and revision students need. Each section ends with:

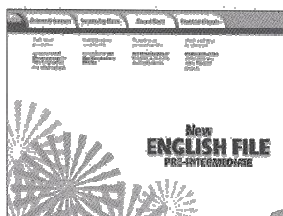
- **More Words to Learn**, which reminds students of new vocabulary from the lesson which is not in the Vocabulary Bank.
- **Question time**, five questions for students to answer, which show them how their communicative competence is developing. (These questions also appear on the MultiROM.)

For each File there is a **Study Skills** tip on how to learn vocabulary.

Each Practical English lesson has a one-page section in the Workbook, and includes 'Practical English reading'.

There is also a Key booklet.

### MultiROM



The MultiROM has two functions:

- It's a CD-ROM, containing revision of **Grammar, Vocabulary, Pronunciation, and Practical English** (with extracts from the Video).
- It's an audio CD for students to use in a CD player. They can listen to, repeat, and answer the questions from the **Question time** sections of the Workbook.

### Student's website

[www.oup.com/elt/englishfile/pre-intermediate](http://www.oup.com/elt/englishfile/pre-intermediate)

Extra learning resources including

- grammar activities
- vocabulary puzzles
- pronunciation games
- Practical English activities
- learning records
- weblinks
- interactive games

## For teachers

**Teacher's Book** The Teacher's Book has detailed lesson plans for all the lessons. These include:

- an optional 'books-closed' lead-in for every lesson.
- **Extra idea** suggestions for optional extra activities.
- **Extra challenge** suggestions for ways of exploiting the Student's Book material in a more challenging way if you have a stronger class.
- **Extra support** suggestions for ways of adapting activities or exercises to make them more accessible for weaker students.

All lesson plans include keys and complete tapescripts. Extra activities are colour coded in blue so you can see where you are at a glance when you're planning and teaching your classes.

You'll also find over 80 pages of photocopiable materials in the Teacher's Book:

**Photocopiable Grammar activities** see pp.139–173

There is a photocopiable Grammar activity for each A, B, C, and D lesson. These provide extra grammar practice, and can be used either in class or for self-study.

**Photocopiable Communicative activities** see pp.183–217

There is a photocopiable Communicative activity for each A, B, C, and D lesson. These give students extra speaking practice.

**Photocopiable Song activities** see pp.220–227

*New English File Pre-intermediate* has a song for every File. In File 9 the song is in the Student's Book, and the other eight songs are in the Teacher's Book.

**Photocopiable Quicktests and End-of-course test** see pp.231–240

There are eight photocopiable one-page Quicktests which cover the Grammar, Vocabulary, and Pronunciation of each File. There is a two-page End-of-course test which also includes reading, writing, listening, and speaking.

All the photocopiable material is accompanied by clear instructions and keys.

**Video** This is a unique 'teaching video' that links with the Practical English lessons in the Student's Book. The video has a story line which features Allie (British) and Mark (American). Each video section can be used with the tasks in the Student's Book Practical English lessons as an alternative to using the Class cassette / audio CD. There's no extra video print material, and you don't need to find extra time to use it. It shows students language in clear contexts and will help them to role play each scene.



The speed of delivery is slightly faster than on the cassette / audio CD, as video is easier for students to understand. Extracts of the video also appear on the MultiROM.

The *New English File Pre-intermediate* package also includes:

- **Three class cassettes / audio CDs**  
These contain all the listening materials for the Student's Book.
- **Test booklets**  
These contain full-length tests for each File of *New English File Pre-intermediate*.
- **Teacher's website**  
[www.oup.com/elt/teacher/englishfile/pre-intermediate](http://www.oup.com/elt/teacher/englishfile/pre-intermediate)  
This gives you extra teaching resources, including
  - a guide to *New English File* and the Common European Framework
  - wordlists
  - ideas for end-of-lesson coolers
  - mini web-projects
  - customizable cloze tests
  - student learning records
  - flash cards

# 6 D

**G** should / shouldn't  
**V** get: get angry, get lost, etc.  
**P** /o/, sentence stress

## What should I do?

### Lesson plan

This lesson presents *should/shouldn't* for giving advice. The context is a radio programme where people phone in with problems, and then listeners are asked to e-mail their advice. There is a focus on the pronunciation of *-ould* (as in *should, could* etc.) and on sentence rhythm. SS practise giving advice both orally and in written notes. The lesson ends with a focus on the uses of *get*, which are recycled in a questionnaire.

### Optional lead-in (books closed)

Ask SS *If you had a problem, who would you ask for advice?* and elicit ideas, e.g. *my family, friends* etc. Elicit also the idea of contacting a radio programme or a magazine/Internet problem page. Find out from the class what they think of these more impersonal options and how many people in the class would think of using them instead of asking a family member or friend. Now do 1a.

▲ *advice* is uncountable in English – it can't be used in the plural. *My family usually give me good advice* NOT *good advices*.

### 1 LISTENING & READING

- a ● Books open. Focus on the three questions and give SS a minute to read the extract. Check answers with the whole class.

- 1 It's an advice programme.
- 2 To explain a problem they have and ask for help/advice.
- 3 SS' own answer.

### Extra challenge

Ask SS how often the programme is on, to elicit *every day*, and teach the word *daily*. Then ask if it is only for certain kinds of problems (no, for all kinds), and teach *whatever* (= it doesn't matter what your problem is).

### b ● 6.11

- Focus on the instructions and the words in the box. Make sure SS understand *jealousy* (= the noun of *jealous*, i.e. feeling angry/upset because you think your partner is interested in somebody else).
- Play the tape/CD once. Let SS discuss in pairs what each problem is about and write it in. Check answers.

Barbara's problem is about money.  
 Kevin's problem is about jealousy.  
 Catherine's problem is about clothes.

### 6.11

CD2 Track 48

(tapescript in Student's Book on p. 123)

P = presenter, B = Barbara, K = Kevin, C = Catherine

P Welcome to this morning's edition of *What's the problem?* Today we're talking about friends, so if you have a problem with one of your friends, call us now. And if you're listening to the programme and you think you can help with any of the problems, then just send an e-mail to our website. Our e-mail address is [what.problem@radiotalk.com](mailto:what.problem@radiotalk.com). Our first caller today is Barbara. Hello Barbara.

B Hello.

P What's the problem?

B Well, I have a problem with a friend called Jonathan (that's not his real name). Well, Jonathan often goes out with me and my friends. The problem is that he's really mean.

P Mean?

B Yes. He never pays for anything. When we have a drink he always says he doesn't have any money or that he's forgotten his money. So in the end one of us always pays for him. At first we thought 'Poor Jonathan, he doesn't have much money.' But it's not true. His parents work, and he works on Saturdays in a shop – so he must have some money. Do you think we should say something to him?

P Thanks, Barbara. I'm sure you'll soon get some e-mails with good advice. OK, our next caller is Kevin from Birmingham. Hello Kevin.

K Hi.

P What's the problem?

K Yes. My problem is with my best friend. Well, the thing is, he's always flirting with my girlfriend.

P Your best friend flirts with your girlfriend?

K Yes, when the three of us are together he always says things to my girlfriend like, 'Wow! You look fantastic today' or 'I love your dress, Suzanna', things like that. And when we're at parties he often asks her to dance.

P Do you think he's in love with your girlfriend?

K I don't know ... but I'm really angry about it. What can I do?

P Well, let's see if one of our listeners can help, Kevin. And our last caller is Catherine. OK Catherine, over to you. What's the problem?

C Hello. I'm at university and I live on the university campus. I live in a flat and I share a room with this girl. She's really nice, I get on very well with her ... but there's one big problem.

P What's that?

C She always borrows things from me without telling me.

P What does she borrow?

C Well, first it was CDs and books, but now she's started taking my clothes as well, sweaters, jackets, and things. Yesterday she took a white sweater of mine and she didn't tell me. So when I wanted to wear it this afternoon it was dirty. I don't want to lose her as a friend but what should I do?

P Thank you, Catherine. So, if you can help Barbara, Kevin, or Catherine, e-mail us at ...

6  
D

- c • Focus on the instructions. Tell SS that the important thing is to be clear about the basic problem. Play the tape/CD again and pause after each caller to give SS time to talk to a partner. If necessary, play the tape a third time. Check answers.

- 1 She has a friend who's very mean. When he goes out with her and her friends he never pays, but he's not poor.
- 2 His best friend flirts with his girlfriend.
- 3 Her flatmate always borrows her things without telling her. CDs, books, clothes, etc.

**Extra challenge**

Ask more comprehension questions for each problem, e.g. (for 1) *What's her friend's name? Is that his real name? What does he say when they go out for a drink?* etc.

**Extra support**

Let SS listen again with the tapescript on p.123. Deal with any problematic vocabulary.

- d • Now focus on the e-mails and the instructions. Give SS two minutes to read and match the e-mails to the problems. Let SS compare answers with a partner's and then check answers.

- 1 Kevin
- 2 Catherine
- 3 Kevin
- 4 Barbara
- 5 Catherine
- 6 Barbara

- e • Go through the e-mails and explain/translate any vocabulary that is causing problems, e.g. *lock*, *get the message*, *sensitive*, etc. Now tell SS to read them again and decide whose advice they think is best and why.

**Extra idea**

Tell SS that if they don't agree with any of the e-mails, to make their own suggestions.

- Get feedback, and find out whose advice the majority of the class thinks is best, or if they have any other suggestions. You could also tell them what you think.

**2 GRAMMAR *should / shouldn't***

- a • SS will probably have guessed the meaning of *should/shouldn't*. Get them to highlight examples in the e-mails, and check answers.

- 1 you should talk to your girlfriend
- 2 you should lock your clothes in a cupboard
- 3 You shouldn't be so sensitive.
- 4 you should pay for him
- 5 you should talk to her
- 6 You definitely shouldn't pay for him.

- b • Focus on the meanings and elicit that *you should* = I think it's a good idea. It is not an obligation, and is not as strong as *you have to* or *you must*.
- c • Tell SS to go to Grammar Bank 6D on p.136. Go through the rules and model and drill the example sentences.

**Grammar notes**

- *Should* does not usually cause problems as it has a clearly defined use and the form is simple. Remind SS to use the infinitive without *to* after *should*.
- You may want to point out to SS the alternative form *ought to*, but *should* is more common, especially in spoken English.
- The main problem with *should* is the pronunciation, i.e. the silent *l* (see Pronunciation notes below).

- Focus on the exercises for 6D on p.137. SS do them individually or in pairs. Check answers.

- 1 shouldn't 2 shouldn't 3 should 4 should  
5 shouldn't 6 shouldn't 7 should
- 1 should wear 2 should study 3 shouldn't walk  
4 should relax 5 shouldn't drive 6 should go

- Tell SS to go back to the main lesson on p.71.

**3 PRONUNCIATION & SPEAKING /ɒ/****a 6.12**

- Focus on the phonetics and get SS to listen and repeat them. Then focus on the example (*should*) and tell SS to compare the word and the phonetics. Ask SS *Which consonant is not pronounced?* and elicit that it is the *l*. Then ask *How do you pronounce the ou?* and elicit /ɒ/. Play the tape/CD again and get SS to write the words. Check answers.

**6.12**

CD2 Track 49

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1 should    | 4 wouldn't |
| 2 shouldn't | 5 could    |
| 3 would     | 6 couldn't |

**Pronunciation notes**

- *Should*, *would*, and *could* are often mispronounced partly because of the silent *l* but also because *ou* is not normally pronounced /ɒ/. Focussing on the phonetics should help SS to get the sounds right.
- If you don't want to focus on phonetics, you could just tell SS that in these three verbs the *l* is silent and the *ou* is pronounced like *bull*.

**Extra challenge**

Remind SS to get into the habit of looking at the phonetics when they look up a word in the dictionary, as it will show them if there is a silent letter and what the sounds are. You might also like to point out here that /wɒd/ could also be written *woad*, as the pronunciation is exactly the same.

**b 6.13**

- Now focus on the sentences and highlight that *shouldn't* is always stressed, but that *should* is only stressed in *yes/no* questions.
- Play the tape/CD pausing after each sentence for SS to listen and repeat.



6.13

CD2 Track 50

- 1 You should talk to your friend.
- 2 You shouldn't be so sensitive.
- 3 You should lock your clothes in a cupboard.
- 4 You definitely shouldn't pay for your friend.
- 5 What should I do?
- 6 Should I write to him?

#### 4 WRITING & SPEAKING

- a**
- Put SS into pairs. Focus on the problems, and tell SS to read them and choose one to give advice on. They should then write a note giving advice. Tell them:
    - to use the e-mails from exercise 1 as a model.
    - to use either *you should/shouldn't* or *If I were you I'd ...* to give advice and explain why.
    - to begin their note with *Hi*, but not to put the number of the problem. They should end with their names.
    - to write their note on a separate piece of paper (not in their notebooks).
  - Allow SS at least five minutes to read and choose a problem, and write the note. Monitor and help with spelling, etc. Fast finishers could write another note for a different problem.
- b**
- Now get each pair of SS to pass their note to the pair on their right (or take in the notes and redistribute them). Each pair then reads the new note and decides which problem it is answering and if they think it's good advice or not. They could make a record of the names of the SS who wrote it, write the number of the problem they're answering, and a put tick for good advice or a cross for bad advice.
  - Either let SS carry on passing the notes round until they've read them all, or in a large class stop after they've read three or four. Get feedback by going through the five problems and asking SS what advice was given, and which advice they think is best.

#### 5 VOCABULARY *get*

- a**
- Tell SS that *get* is one of the most common verbs in English, and remind them that it can mean several different things. Focus on the instructions, sentences, and words/phrases in the box. Get SS to match and then compare their answers with a partner's. Then check answers.

1A 2D 3C 4B

- b**
- Tell SS to go to **Vocabulary Bank** *get* on p.152. SS do the exercises individually or in pairs. Check answers.

- |                   |                       |
|-------------------|-----------------------|
| 1 get angry       | 13 get on (well) with |
| 2 get lost        | 14 get up             |
| 3 get married     | 15 get into           |
| 4 get divorced    | 16 get on             |
| 5 get fit         | 17 get home           |
| 6 get better      | 18 get to work        |
| 7 get worse       | 19 get to school      |
| 8 get older       | 20 get a letter       |
| 9 get a newspaper | 21 get an e-mail      |
| 10 get a ticket   | 22 get a present      |
| 11 get a job      | 23 get a salary       |
| 12 get a flat     |                       |

- Get SS to test themselves or each other.
  - Tell SS to go back to the main lesson on p.71.
- c**
- Focus on the questionnaire and go through the questions. Get SS to ask you one or two of the questions. SS then ask and answer in pairs. Monitor and help, making sure they are using *get* correctly.
  - Get feedback from a few pairs.

#### Extra support

You could do 6 and 7 as open class questions.

#### Extra photocopiable activities

##### Grammar

*should* or *shouldn't*? p.162

##### Communicative

What should I do? p.206 (instructions p.180)

#### HOMEWORK

Study Link **Workbook** pp.55–56

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)