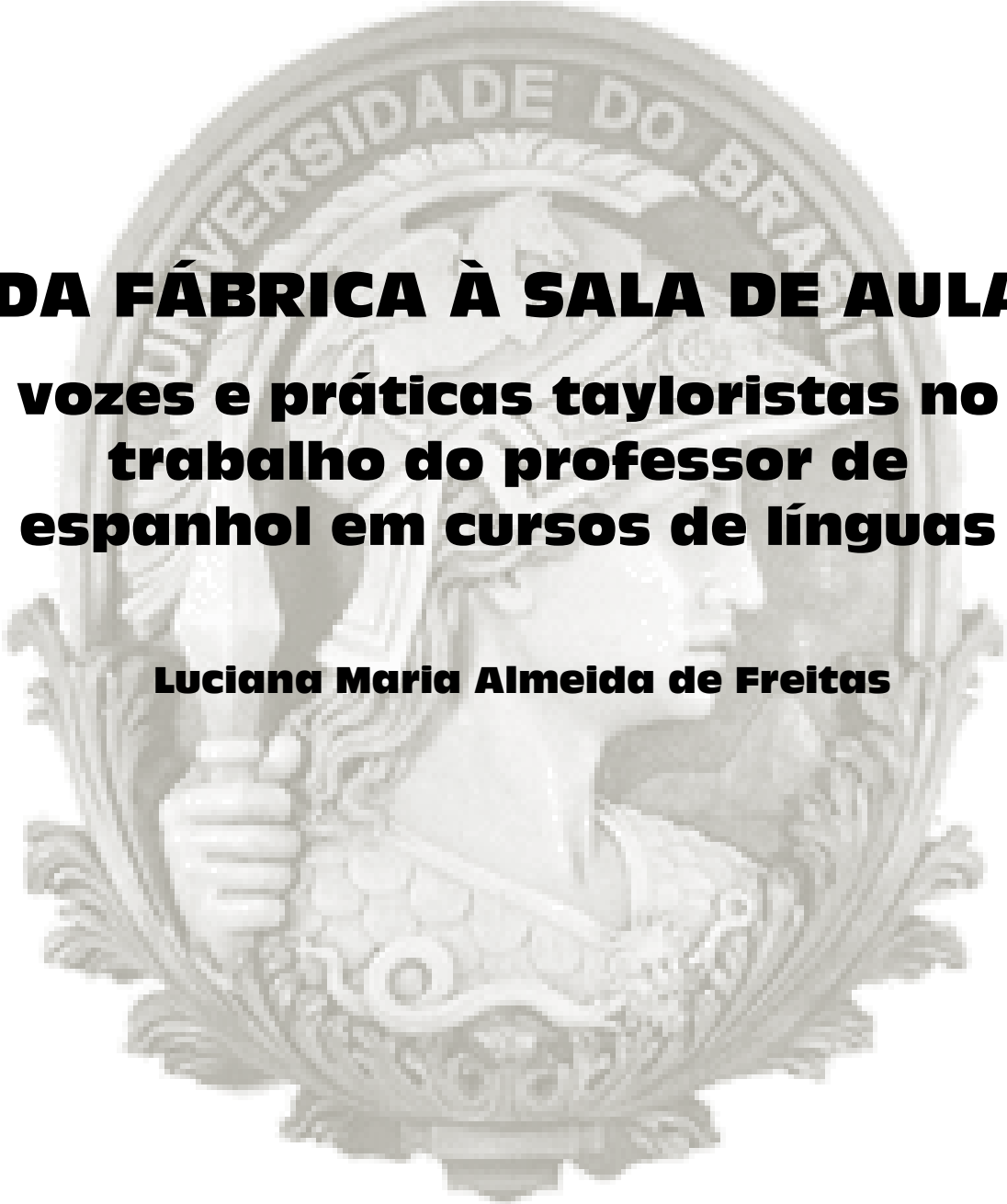


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS NEOLATINAS



DA FÁBRICA À SALA DE AULA:
vozes e práticas tayloristas no
trabalho do professor de
espanhol em cursos de línguas

Luciana Maria Almeida de Freitas

RIO DE JANEIRO
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Luciana Maria Almeida de Freitas

**DA FÁBRICA À SALA DE AULA:
vozes e práticas tayloristas no trabalho do
professor de espanhol em cursos de línguas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção Língua Espanhola)

Orientadora: Profa. Dra. Consuelo Alfaro

Co-orientadora: Profa. Dra. Del Carmen Daher

RIO DE JANEIRO

2010

FREITAS, Luciana Maria Almeida.

Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas / Luciana Maria Almeida de Freitas – Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2010.

xiii, 309 f.: il.; 29,7cm

Orientadores: Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio e Maria del Carmen Fátima González Daher.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, 2010.

1. Espanhol. 2. Linguística Aplicada. 3. Estudos Linguísticos Neolatinos - Teses. I. Alfaro Lagorio, Maria Aurora Consuelo. II. Daher, Maria del Carmen Fátima González. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Letras Neolatinas. IV. Título.

Luciana Maria Almeida de Freitas

**DA FÁBRICA À SALA DE AULA:
vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos).

Aprovado em: 16 de abril de 2010



Profa. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio – Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Profa. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Profa. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ



Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira de Athayde
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ



Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profa. Dra. Angela Maria da Silva Corrêa – Suplente
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profa. Dra. Maristela Botelho França – Suplente
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Para o Antônio.

[...]

*Tu rísa me hace libre,
me pone alas.
Soledades me quita,
cárcel me arranca.
Boca que vuela,
corazón que en tus labios
relampaguea.*

*Es tu rísa la espada
más victoriosa,
vencedor de las flores
y las alondras
Rival del sol.
Porvenir de mis huesos
y de mí amor.*

[...]

(Miguel Hernández)

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de diversos encontros intelectuais e pessoais. Agradeço sinceramente a todos aqueles que colaboraram para sua concretização.

A análise do trabalho a partir dos pressupostos da abordagem ergológica é fruto de uma construção comum entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos trabalhadores. Dessa forma, não poderia deixar de agradecer imensamente, em primeiro lugar aos professores que integraram o coletivo de trabalho, aqui representados por seus nomes fictícios: **Adriana, Aline, Andréia, Carla, Gabriela, Leonardo, Mariana, Nádia, Patrícia e Rafael**. Sem eles, esta pesquisa não existiria.

Agradeço igualmente aos 35 professores que se dispuseram a colaborar, mas que não fizeram parte do coletivo em virtude do recorte escolhido para o encaminhamento da pesquisa.

Meu reconhecimento profundo a outros professores, que colaboraram com informações e materiais que foram fundamentais para alguns capítulos desta tese. Agradeço a cinco professores que me forneceram materiais didáticos produzidos pelos cursos de línguas enfocados e que são de difícil acesso: **C, D, F, L, R, R e V**. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, prefiro manter seus nomes em segredo.

Outras figuras importantes na construção desta tese, porque concederam depoimentos pessoais ou forneceram informações e materiais para o capítulo histórico, foram: **Carmen Margallo**, professora do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; **Diego Chozas**, coordenador dos Cursos de Espanhol da Casa de Espanha; **Fátima Ferreira Adriano**, do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento de Ensino Superior da Faculdade CCAA; **Francisco de Paula de Souza Brasil**, presidente do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; **Juan Manuel Oliver Cabañes**, *Agregado de Educación* da Embaixada da Espanha e antigo *Asesor Técnico* responsável pelos Cursos de Espanhol da Casa de Espanha; **Kori Y. B. Carrasco Dorado**, ex-professora de espanhol do Instituto de Cultura Hispânica de Brasília; **Magdalena Paramés**, *Asesora Técnica* da Embaixada da Espanha; **Maria del Carmen Thomas**, coordenadora acadêmica do Instituto Cultural Brasil-Argentina; **Maria Lúcia de Souza Brasil**, diretora do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; **Maria Thereza da Silva Venâncio**, professora da Faculdade de Filosofia de Campos e ex-vice-presidente da APEERJ; **Maribel Amoedo Fontenla**, Coordenadora Pedagógica do cursos de espanhol da Associação Caballeros de Santiago; **Monica Lemos**, ex-professora de espanhol do Instituto de Cultura Hispânica de Brasília; **Regina Amelia Darriba Rodríguez**, docente da UFPR e ex-professora do Centro Cultural Brasil Espanha de Curitiba; **Silvia Cortes Villela**, secretária do Instituto Cultural Brasil-Argentina.

Agradeço também ao **SENALBA-RJ**, Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio de Janeiro, que cedeu cópias da Convenção Coletiva de cursos livres assinada com o SINDELIVRE-RJ.

Passando para outro âmbito de colaboração, agradeço imensamente a **Consuelo Alfaro e Del Daher** que com experiência, competência, respeito, apoio e amizade possibilitaram o desenvolvimento desta tese.

Agradeço a **Vera Sant'Anna**, que embora não seja uma co-orientadora oficial desta tese, contribuiu como se o fosse, com leituras e sugestões fundamentais, tanto no exame de qualificação quanto em outros momentos.

A **Mercedes Sebold**, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

A **Maristela França e Décio Rocha**, pela contribuição à para minha formação em outros momentos.

A várias/os amigas/os, também professoras/es, pelo apoio constante para esta tese e em todos os âmbitos da vida. Temo ser traída pela memória, por isso não me aventuro a citar todos. Menciono apenas três, pela nossa maior proximidade nesses últimos anos: **Dayala Vargens, Elda Firmo Braga e Viviane Lima**. Não posso deixar de destacar a participação de **Dayala** nesta pesquisa, em função do diálogo intenso que travamos, das inúmeras sugestões, das leituras e comentários.

A **Universidade Federal Fluminense** pelo afastamento de minhas atividades entre setembro de 2009 e fevereiro de 2010 com a finalidade de concluir esta tese. Agradeço especialmente aos colegas da área de Pesquisa e Prática de Ensino de Letras, **Dayala Vargens, Denise Brasil, Leonardo Kaltner, Aroldo Magno, Nilma Lacerda e Ricardo Almeida**, que assumiram minhas turmas e tarefas nesse período.

Meu obrigada às alunas de Letras da UFF que se dispuseram a transcrever as entrevistas da pesquisa em tempo exíguo: **Bruna Silvério, Gabrielle Rodrigues, Giselle Mendes, Luciana Rangel e Patrícia Reis**.

A **Adriano Cutrim**, pelo apoio técnico.

A toda minha família, pelo apoio incondicional. Em especial, minha mãe **Heleny Freitas**, por tudo. Minha irmã **Adriana Freitas**, entre muitas outras coisas, pelas respostas da madrugada, que renderam algumas páginas desta tese.

Aos que me ajudaram a cuidar do meu filho, sobretudo (e novamente) a minha mãe **Heleny Freitas**, para que eu pudesse escrever esta tese não apenas nas madrugadas.

RESUMO

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta tese visa a focar o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres de idiomas. O marco teórico da investigação é a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) e a abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997). A primeira vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, enquanto que a segunda apresenta-se como o estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. A pesquisa situa-se no âmbito dos estudos que aproximam linguagem e trabalho; logo, transita na interface entre os estudos linguísticos e as ciências sociais. Partindo-se da hipótese de que existe uma interpenetração dos discursos e práticas tayloristas no trabalho prescrito ao docente de empresas privadas que oferecem cursos livres de línguas estrangeiras, busca-se analisar: (a) os manuais do professor e; (b) a fala do docente **sobre** o seu trabalho (LACOSTE, 1998), construída por meio do dispositivo entrevista. Além disso, parte-se da constatação, confirmada na pesquisa, de que há uma grande precarização nas condições de trabalho do professor de cursos livres, com baixos salários, garantias frouxas e vantagens quase inexistentes. Os resultados encontrados a partir da análise dos materiais verbais (entrevistas e manuais do professor) indicam que existe um esforço engendrado no sentido de antecipar e racionalizar totalmente a atividade desses professores, o que tangencia determinados aspectos da proposta de F. W. Taylor para uma Organização Científica do Trabalho. Com relação aos manuais do professor, conclui-se que eles constituem a tarefa desses professores, entendida em seu sentido taylorista como aquilo que é determinado pela empresa ao trabalhador, em forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. Há uma tentativa de padronização do trabalho do professor, pois se busca a uniformização dos métodos por meio da imposição de instrumentos, materiais e movimentos, pilares da Administração Científica. Com relação às entrevistas, observa-se que elas não coincidem necessariamente com o que é determinado pela empresa ao trabalhador, mas vão ao encontro de outras prescrições do trabalho do professor, procedentes de lugares variados, como as que emergem durante a formação universitária do professor, como as pesquisas da área de ensino de línguas, como as diversas vozes que circulam acerca do trabalho do professor; ou seja, inscrevem-se no âmbito que Schwartz (1997) denomina normas antecedentes. Os docentes reproduzem, principalmente por meio de discurso direto, as falas procedentes da hierarquia e emergem em suas respostas as vozes e as práticas taylorizantes.

Palavras-chave: Linguagem e Trabalho. Ensino de Espanhol. Cursos livres. Taylorismo.

RESUMEN

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta tesis tiene el objetivo de enfocar el trabajo del profesor de lengua española que actúa en academias de idiomas. El marco teórico de la investigación es la concepción dialógica de lenguaje (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) y el abordaje ergológico de la actividad (SCHWARTZ, 1997). La primera se dirige hacia la complejidad del ser humano y de su trabajo porque considera la lengua una actividad concreta de intercambios verbales, mientras que el segundo se presenta como el estudio de las actividades humanas que pone a los trabajadores en el centro de la producción de conocimiento sobre el trabajo. La investigación se sitúa en el ámbito de los estudios que acercan lenguaje y trabajo; luego, transita en la interfaz entre los estudios lingüísticos y las ciencias sociales. A partir de la hipótesis de que existe una interpenetración de los discursos y prácticas tayloristas en el trabajo prescrito al docente de empresas privadas que ofrecen cursos no reglados de lenguas extranjeras, se busca analizar dos elementos: (a) los libros del profesor y; (b) el habla del docente **sobre** su trabajo (LACOSTE, 1998), construida por medio del dispositivo entrevista. Además, se parte de la constatación, confirmada en la investigación, de que hay una gran precarización en las condiciones de trabajo del profesor de academias de idiomas, con bajos sueldos, garantías débiles y ventajas casi inexistentes. Los resultados encontrados a partir del análisis de los materiales verbales (entrevistas y libros del profesor) indican que existe un esfuerzo engendrado en el sentido de anticipar y racionalizar totalmente la actividad de esos profesores, lo que tangencia determinados aspectos de la propuesta de F. W. Taylor para una Organización Científica del Trabajo. En lo que concierne a los libros del profesor, se concluye que constituyen la tarea de esos profesores, comprendida en su sentido taylorista como lo que la empresa determina al trabajador, en forma de una instrucción escrita y detallada, incluso los medios utilizados y el tiempo de ejecución. Hay un intento de estandarización del trabajo del profesor, pues se busca la uniformización de los métodos por medio de la imposición de instrumentos, materiales y movimientos, pilares de la Administración Científica. Con relación a las entrevistas, se observa que no coinciden necesariamente con lo que la empresa determina al trabajador, pero van hacia otras prescripciones del trabajo del profesor, que proceden de lugares variados, como las que emergen durante la formación universitaria del profesor, las investigaciones del área de la enseñanza de lenguas y las diversas voces que circulan acerca del trabajo del profesor; o sea, se inscriben en el ámbito que Schwartz (1997) denomina normas antecedentes. Los docentes reproducen, principalmente por medio del discurso directo, las hablas procedentes de la jerarquía y emergen en sus respuestas las voces y las prácticas taylorizantes.

Palabras clave: Lenguaje y trabajo. Enseñanza de español. Academias de idiomas. Taylorismo.

ABSTRACT

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

This thesis is focused on the work of the Spanish language teachers in private language schools. The theoretical framework of the investigation is the dialogic approach to language (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) and the ergologic approach (SCHWARTZ, 1997). The first one addresses the complexity of the human being and their work, considering language as a concrete activity of verbal exchanges, while the second presents itself as the study of human activities that puts workers in the center of the production of knowledge about work. The research is placed in the range of studies that associate language and work, thus it transits on the interface between linguistic studies and social science. Considering the hypothesis that there is an interpenetration of Taylorist discourses and practices in the work prescribed to teachers in private companies offering foreign language courses, we seek to analyze two elements: (a) the teacher manuals and; (b) the talk of the teacher **about** their work (LACOSTE, 1998), obtained from interviews. Besides, we base this study on the conclusion, confirmed by the survey, that work conditions of the language schools teachers are very poor, with abusive salaries, weak guarantees and virtually non-existent advantages. The results found in the analysis of the verbal material (interviews and teacher manuals) indicate an effort in progress to completely predict and rationalize the activity of these teachers, touching certain aspects of F. W. Taylor's proposal of a Scientific Management of Work. In relation to teacher manuals, we conclude that they constitute these teachers' task, understood in the Taylorist sense as that which the company requests from the worker, in the form of detailed written instructions, including the means used and the time for execution. There is an attempt at setting patterns to the teacher's work, trying to homogenize the methods by imposing instruments, materials and movements – pillars of Scientific Management. Regarding the interviews, we notice they do not necessarily coincide with the determinations of the company to the worker, but rather follow other of the teacher's work prescriptions, from several places such as the teacher's university education, research in the language teaching area, the several voices surrounding the teacher's work; that is, they can be ascribed to what Schwartz (1997) calls antecedent norms. The teachers reproduce, mainly through direct speech, the words from the hierarchy and in their answers the Taylorist voices and practices emerge.

Keywords: Language and Work. Spanish Teaching. Language schools. Taylorism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Anúncio no Almanak Laemmert (1888).....	27
Fotografia 1 – Fábrica taylorista.....	52
Fotografia 2 – F. W. Taylor.....	53
Tabela 1 – Professores dispostos a participar da pesquisa.....	104
Tabela 2 – Estatuto dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa.....	105
Tabela 3 – Línguas oferecidas pelos cursos livres que poderiam participar da pesquisa.....	105
Tabela 4 – Localização das unidades dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa.....	105
Quadro 1 – Roteiro da entrevista aos professores de cursos livres.....	110
Quadro 2 – Roteiro da entrevista de história oral.....	122
Tabela 5 – Área de estudos dos professores.....	131
Tabela 6 – Nível de formação dos professores.....	131
Tabela 7 – Relação entre formação dos professores e os cursos onde trabalham.....	131
Tabela 8 – Pluriemprego.....	132
Tabela 9 – Primeiro emprego.....	133
Tabela 10 – Duração do atual vínculo empregatício.....	134
Tabela 11 – Tempo total de experiência em cursos livres.....	134
Fotografia 3 – Professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro em confronto com a polícia em 08/09/2009.....	137
Fotografia 4 – Normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos 50....	140
Fotografia 5 – Passeata de professores nos anos 80.....	141
Organograma 1 – Subgrupo Principal 23 - Profissionais do Ensino.....	147
Organograma 2 – Subgrupo Principal 33 Professores Leigos e de Nível Médio.....	147
Tabela 12 – Registro em carteira de trabalho.....	156
Tabela 13 – Salário.....	160
Tabela 14 – Vantagens oferecidas pelos cursos livres.....	161

SUMÁRIO

PRÓLOGO: ENSAIO DE EGOHISTÓRIA.....	14
INTRODUÇÃO: O TRABALHO DOCENTE EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUAS EM FOCO.....	17
PARTE I – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS.....	25
1 ENTRE LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS: UM RELATO MEMORÍSTICO DO ENSINO DE E/LE NO RIO DE JANEIRO.....	26
1.1 O espanhol ensino regular: de uma origem opaca a um quase esvanecimento....	29
1.2 Os cursos livres de língua espanhola: de professores particulares aos Institutos Culturais.....	33
1.3 O espanhol no ensino regular: do movimento de retorno às escolas à lei 11.161.....	40
1.4 O espanhol em cursos de línguas: de bem cultural a bem de consumo.....	43
2 O TAYLORISMO: DOCILIZAÇÃO DE CORPOS E ALMAS.....	51
2.1 Administração Científica.....	53
2.2 Corpos dóceis e adestrados.....	61
3 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	69
3.1 Ergonomia situada.....	70
3.2 Ergologia.....	73
3.3 Tarefas, prescrições, normas.....	78
4 LINGUAGEM, TRABALHO E PESQUISA EM DIÁLOGO.....	86
4.1 Linguagem e trabalho.....	87
4.2 Concepção dialógica de linguagem.....	90
4.3 Concepção dialógica de pesquisa.....	95
PARTE II – O TRABALHO DOS PROFESSORES DE ESPANHOL EM CURSOS DE LÍNGUAS.....	100
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	101
1.1 O recorte.....	102
1.2 Os procedimentos.....	104
1.2.1 A entrevista.....	104
1.2.2 A análise dos manuais do professor.....	114
1.2.3 A construção do relato memorístico.....	118

2 AS EMPRESAS E O COLETIVO DA PESQUISA.....	124
2.1 As empresas franqueadoras.....	125
2.1.1 Curso Alfa.....	126
2.1.2 Curso Beta.....	126
2.1.3 Curso Gama.....	127
2.1.4 Curso Delta.....	127
2.1.5 Curso Ômega.....	127
2.2 O coletivo da pesquisa.....	128
2.2.1 Os professores do curso Alfa.....	128
2.2.2 Os professores do curso Beta.....	128
2.2.3 Os professores do curso Gama.....	129
2.2.4 Os professores do curso Delta.....	129
2.2.4 Os professores do curso Ômega.....	129
2.3 O perfil do coletivo da pesquisa e o roteiro da entrevista.....	130
2.3.1 A formação profissional.....	130
2.3.2 O pluriemprego.....	132
2.3.3 A primeira experiência profissional.....	133
2.3.2 A duração do vínculo empregatício.....	134
3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE LÍNGUAS..	136
3.1 O fim do trabalho ou dos direitos trabalhistas?	138
3.2 As transformações e as precarizações no trabalho docente.....	140
3.3 O trabalho do professor de cursos livres.....	143
3.3.1 O professor/instrutor na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)....	143
3.3.2 As questões sindicais e o trabalho do professor de cursos livres.....	150
3.3.3 As condições de trabalho dos professores do coletivo.....	155
4 O MANUAL DO PROFESSOR: ESCRITO PRESCRITIVO DA ATIVIDADE DOCENTE EM CURSOS LIVRES.....	165
4.1 Curso Alfa.....	167
4.2 Curso Beta.....	183
4.3 Curso Gama.....	194
4.4 Curso Delta.....	207
4.5 Curso Ômega.....	218
4.6 Considerações finais do capítulo.....	224
5 O QUE OS PROFESSORES FALAM SOBRE SEU TRABALHO.....	228
5.1 O ingresso no trabalho.....	229
5.2 Os escritos prescritivos.....	240
5.3 A uniformização do trabalho.....	248
5.4 O controle da atividade.....	264
5.5 As regulações e as transgressões.....	271
5.6 Considerações finais do capítulo.....	278

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA FÁBRICA À SALA DE AULA.....	283
REFERÊNCIAS.....	293
ANEXO – REGRAS DE TRANSCRIÇÃO.....	308

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS NEOLATINAS

**DA FÁBRICA À SALA DE AULA:
vozes e práticas tayloristas no
trabalho do professor de
espanhol em cursos de línguas**

Luciana Maria Almeida de Freitas

RIO DE JANEIRO

2010

Luciana Maria Almeida de Freitas

**DA FÁBRICA À SALA DE AULA:
vozes e práticas tayloristas no trabalho do
professor de espanhol em cursos de línguas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção Língua Espanhola)

Orientadora: Profa. Dra. Consuelo Alfaro

Co-orientadora: Profa. Dra. Del Carmen Daher

RIO DE JANEIRO

2010

FREITAS, Luciana Maria Almeida.

Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas / Luciana Maria Almeida de Freitas – Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2010.

xiii, 309 f.: il.; 29,7cm

Orientadores: Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio e Maria del Carmen Fátima González Daher.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, 2010.

1. Espanhol. 2. Linguística Aplicada. 3. Estudos Linguísticos Neolatinos - Teses. I. Alfaro Lagorio, Maria Aurora Consuelo. II. Daher, Maria del Carmen Fátima González. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Letras Neolatinas. IV. Título.

Luciana Maria Almeida de Freitas

**DA FÁBRICA À SALA DE AULA:
vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos).

Aprovado em: 16 de abril de 2010



Profa. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio – Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Profa. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Profa. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ



Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira de Athayde
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ



Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profa. Dra. Angela Maria da Silva Corrêa – Suplente
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profa. Dra. Maristela Botelho França – Suplente
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Para o Antônio.

[...]

*Tu rísa me hace libre,
me pone alas.
Soledades me quita,
cárcel me arranca.
Boca que vuela,
corazón que en tus labios
relampaguea.*

*Es tu rísa la espada
más victoriosa,
vencedor de las flores
y las alondras
Rival del sol.
Porvenir de mis huesos
y de mi amor.*

[...]

(Miguel Hernández)

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de diversos encontros intelectuais e pessoais. Agradeço sinceramente a todos aqueles que colaboraram para sua concretização.

A análise do trabalho a partir dos pressupostos da abordagem ergológica é fruto de uma construção comum entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos trabalhadores. Dessa forma, não poderia deixar de agradecer imensamente, em primeiro lugar aos professores que integraram o coletivo de trabalho, aqui representados por seus nomes fictícios: **Adriana, Aline, Andréia, Carla, Gabriela, Leonardo, Mariana, Nádia, Patrícia e Rafael**. Sem eles, esta pesquisa não existiria.

Agradeço igualmente aos 35 professores que se dispuseram a colaborar, mas que não fizeram parte do coletivo em virtude do recorte escolhido para o encaminhamento da pesquisa.

Meu reconhecimento profundo a outros professores, que colaboraram com informações e materiais que foram fundamentais para alguns capítulos desta tese. Agradeço a cinco professores que me forneceram materiais didáticos produzidos pelos cursos de línguas enfocados e que são de difícil acesso: **C, D, F, L, R, R e V**. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, prefiro manter seus nomes em segredo.

Outras figuras importantes na construção desta tese, porque concederam depoimentos pessoais ou forneceram informações e materiais para o capítulo histórico, foram: **Carmen Margallo**, professora do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; **Diego Chozas**, coordenador dos Cursos de Espanhol da Casa de Espanha; **Fátima Ferreira Adriano**, do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento de Ensino Superior da Faculdade CCAA; **Francisco de Paula de Souza Brasil**, presidente do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; **Juan Manuel Oliver Cabañes**, *Agregado de Educación* da Embaixada da Espanha e antigo *Asesor Técnico* responsável pelos Cursos de Espanhol da Casa de Espanha; **Kori Y. B. Carrasco Dorado**, ex-professora de espanhol do Instituto de Cultura Hispânica de Brasília; **Magdalena Paramés**, *Asesora Técnica* da Embaixada da Espanha; **Maria del Carmen Thomas**, coordenadora acadêmica do Instituto Cultural Brasil-Argentina; **Maria Lúcia de Souza Brasil**, diretora do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; **Maria Thereza da Silva Venâncio**, professora da Faculdade de Filosofia de Campos e ex-vice-presidente da APEERJ; **Maribel Amoedo Fontenla**, Coordenadora Pedagógica do cursos de espanhol da Associação Caballeros de Santiago; **Monica Lemos**, ex-professora de espanhol do Instituto de Cultura Hispânica de Brasília; **Regina Amelia Darriba Rodríguez**, docente da UFPR e ex-professora do Centro Cultural Brasil Espanha de Curitiba; **Silvia Cortes Villela**, secretária do Instituto Cultural Brasil-Argentina.

Agradeço também ao **SENALBA-RJ**, Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio de Janeiro, que cedeu cópias da Convenção Coletiva de cursos livres assinada com o SINDELIVRE-RJ.

Passando para outro âmbito de colaboração, agradeço imensamente a **Consuelo Alfaro e Del Daher** que com experiência, competência, respeito, apoio e amizade possibilitaram o desenvolvimento desta tese.

Agradeço a **Vera Sant'Anna**, que embora não seja uma co-orientadora oficial desta tese, contribuiu como se o fosse, com leituras e sugestões fundamentais, tanto no exame de qualificação quanto em outros momentos.

A **Mercedes Sebold**, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

A **Maristela França e Décio Rocha**, pela contribuição à para minha formação em outros momentos.

A várias/os amigas/os, também professoras/es, pelo apoio constante para esta tese e em todos os âmbitos da vida. Temo ser traída pela memória, por isso não me aventuro a citar todos. Menciono apenas três, pela nossa maior proximidade nesses últimos anos: **Dayala Vargens, Elda Firmo Braga e Viviane Lima**. Não posso deixar de destacar a participação de **Dayala** nesta pesquisa, em função do diálogo intenso que travamos, das inúmeras sugestões, das leituras e comentários.

A **Universidade Federal Fluminense** pelo afastamento de minhas atividades entre setembro de 2009 e fevereiro de 2010 com a finalidade de concluir esta tese. Agradeço especialmente aos colegas da área de Pesquisa e Prática de Ensino de Letras, **Dayala Vargens, Denise Brasil, Leonardo Kaltner, Aroldo Magno, Nilma Lacerda e Ricardo Almeida**, que assumiram minhas turmas e tarefas nesse período.

Meu obrigada às alunas de Letras da UFF que se dispuseram a transcrever as entrevistas da pesquisa em tempo exíguo: **Bruna Silvério, Gabrielle Rodrigues, Giselle Mendes, Luciana Rangel e Patrícia Reis**.

A **Adriano Cutrim**, pelo apoio técnico.

A toda minha família, pelo apoio incondicional. Em especial, minha mãe **Heleny Freitas**, por tudo. Minha irmã **Adriana Freitas**, entre muitas outras coisas, pelas respostas da madrugada, que renderam algumas páginas desta tese.

Aos que me ajudaram a cuidar do meu filho, sobretudo (e novamente) a minha mãe **Heleny Freitas**, para que eu pudesse escrever esta tese não apenas nas madrugadas.

RESUMO

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta tese visa a focar o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres de idiomas. O marco teórico da investigação é a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) e a abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997). A primeira vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, enquanto que a segunda apresenta-se como o estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. A pesquisa situa-se no âmbito dos estudos que aproximam linguagem e trabalho; logo, transita na interface entre os estudos linguísticos e as ciências sociais. Partindo-se da hipótese de que existe uma interpenetração dos discursos e práticas tayloristas no trabalho prescrito ao docente de empresas privadas que oferecem cursos livres de línguas estrangeiras, busca-se analisar: (a) os manuais do professor e; (b) a fala do docente **sobre** o seu trabalho (LACOSTE, 1998), construída por meio do dispositivo entrevista. Além disso, parte-se da constatação, confirmada na pesquisa, de que há uma grande precarização nas condições de trabalho do professor de cursos livres, com baixos salários, garantias frouxas e vantagens quase inexistentes. Os resultados encontrados a partir da análise dos materiais verbais (entrevistas e manuais do professor) indicam que existe um esforço engendrado no sentido de antecipar e racionalizar totalmente a atividade desses professores, o que tangencia determinados aspectos da proposta de F. W. Taylor para uma Organização Científica do Trabalho. Com relação aos manuais do professor, conclui-se que eles constituem a tarefa desses professores, entendida em seu sentido taylorista como aquilo que é determinado pela empresa ao trabalhador, em forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. Há uma tentativa de padronização do trabalho do professor, pois se busca a uniformização dos métodos por meio da imposição de instrumentos, materiais e movimentos, pilares da Administração Científica. Com relação às entrevistas, observa-se que elas não coincidem necessariamente com o que é determinado pela empresa ao trabalhador, mas vão ao encontro de outras prescrições do trabalho do professor, procedentes de lugares variados, como as que emergem durante a formação universitária do professor, como as pesquisas da área de ensino de línguas, como as diversas vozes que circulam acerca do trabalho do professor; ou seja, inscrevem-se no âmbito que Schwartz (1997) denomina normas antecedentes. Os docentes reproduzem, principalmente por meio de discurso direto, as falas procedentes da hierarquia e emergem em suas respostas as vozes e as práticas taylorizantes.

Palavras-chave: Linguagem e Trabalho. Ensino de Espanhol. Cursos livres. Taylorismo.

RESUMEN

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta tesis tiene el objetivo de enfocar el trabajo del profesor de lengua española que actúa en academias de idiomas. El marco teórico de la investigación es la concepción dialógica de lenguaje (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) y el abordaje ergológico de la actividad (SCHWARTZ, 1997). La primera se dirige hacia la complejidad del ser humano y de su trabajo porque considera la lengua una actividad concreta de intercambios verbales, mientras que el segundo se presenta como el estudio de las actividades humanas que pone a los trabajadores en el centro de la producción de conocimiento sobre el trabajo. La investigación se sitúa en el ámbito de los estudios que acercan lenguaje y trabajo; luego, transita en la interfaz entre los estudios lingüísticos y las ciencias sociales. A partir de la hipótesis de que existe una interpenetración de los discursos y prácticas tayloristas en el trabajo prescrito al docente de empresas privadas que ofrecen cursos no reglados de lenguas extranjeras, se busca analizar dos elementos: (a) los libros del profesor y; (b) el habla del docente **sobre** su trabajo (LACOSTE, 1998), construida por medio del dispositivo entrevista. Además, se parte de la constatación, confirmada en la investigación, de que hay una gran precarización en las condiciones de trabajo del profesor de academias de idiomas, con bajos sueldos, garantías débiles y ventajas casi inexistentes. Los resultados encontrados a partir del análisis de los materiales verbales (entrevistas y libros del profesor) indican que existe un esfuerzo engendrado en el sentido de anticipar y racionalizar totalmente la actividad de esos profesores, lo que tangencia determinados aspectos de la propuesta de F. W. Taylor para una Organización Científica del Trabajo. En lo que concierne a los libros del profesor, se concluye que constituyen la tarea de esos profesores, comprendida en su sentido taylorista como lo que la empresa determina al trabajador, en forma de una instrucción escrita y detallada, incluso los medios utilizados y el tiempo de ejecución. Hay un intento de estandarización del trabajo del profesor, pues se busca la uniformización de los métodos por medio de la imposición de instrumentos, materiales y movimientos, pilares de la Administración Científica. Con relación a las entrevistas, se observa que no coinciden necesariamente con lo que la empresa determina al trabajador, pero van hacia otras prescripciones del trabajo del profesor, que proceden de lugares variados, como las que emergen durante la formación universitaria del profesor, las investigaciones del área de la enseñanza de lenguas y las diversas voces que circulan acerca del trabajo del profesor; o sea, se inscriben en el ámbito que Schwartz (1997) denomina normas antecedentes. Los docentes reproducen, principalmente por medio del discurso directo, las hablas procedentes de la jerarquía y emergen en sus respuestas las voces y las prácticas taylorizantes.

Palabras clave: Lenguaje y trabajo. Enseñanza de español. Academias de idiomas. Taylorismo.

ABSTRACT

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

This thesis is focused on the work of the Spanish language teachers in private language schools. The theoretical framework of the investigation is the dialogic approach to language (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) and the ergologic approach (SCHWARTZ, 1997). The first one addresses the complexity of the human being and their work, considering language as a concrete activity of verbal exchanges, while the second presents itself as the study of human activities that puts workers in the center of the production of knowledge about work. The research is placed in the range of studies that associate language and work, thus it transits on the interface between linguistic studies and social science. Considering the hypothesis that there is an interpenetration of Taylorist discourses and practices in the work prescribed to teachers in private companies offering foreign language courses, we seek to analyze two elements: (a) the teacher manuals and; (b) the talk of the teacher **about** their work (LACOSTE, 1998), obtained from interviews. Besides, we base this study on the conclusion, confirmed by the survey, that work conditions of the language schools teachers are very poor, with abusive salaries, weak guarantees and virtually non-existent advantages. The results found in the analysis of the verbal material (interviews and teacher manuals) indicate an effort in progress to completely predict and rationalize the activity of these teachers, touching certain aspects of F. W. Taylor's proposal of a Scientific Management of Work. In relation to teacher manuals, we conclude that they constitute these teachers' task, understood in the Taylorist sense as that which the company requests from the worker, in the form of detailed written instructions, including the means used and the time for execution. There is an attempt at setting patterns to the teacher's work, trying to homogenize the methods by imposing instruments, materials and movements – pillars of Scientific Management. Regarding the interviews, we notice they do not necessarily coincide with the determinations of the company to the worker, but rather follow other of the teacher's work prescriptions, from several places such as the teacher's university education, research in the language teaching area, the several voices surrounding the teacher's work; that is, they can be ascribed to what Schwartz (1997) calls antecedent norms. The teachers reproduce, mainly through direct speech, the words from the hierarchy and in their answers the Taylorist voices and practices emerge.

Keywords: Language and Work. Spanish Teaching. Language schools. Taylorism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Anúncio no Almanak Laemmert (1888).....	27
Fotografia 1 – Fábrica taylorista.....	52
Fotografia 2 – F. W. Taylor.....	53
Tabela 1 – Professores dispostos a participar da pesquisa.....	104
Tabela 2 – Estatuto dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa.....	105
Tabela 3 – Línguas oferecidas pelos cursos livres que poderiam participar da pesquisa.....	105
Tabela 4 – Localização das unidades dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa.....	105
Quadro 1 – Roteiro da entrevista aos professores de cursos livres.....	110
Quadro 2 – Roteiro da entrevista de história oral.....	122
Tabela 5 – Área de estudos dos professores.....	131
Tabela 6 – Nível de formação dos professores.....	131
Tabela 7 – Relação entre formação dos professores e os cursos onde trabalham.....	131
Tabela 8 – Pluriemprego.....	132
Tabela 9 – Primeiro emprego.....	133
Tabela 10 – Duração do atual vínculo empregatício.....	134
Tabela 11 – Tempo total de experiência em cursos livres.....	134
Fotografia 3 – Professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro em confronto com a polícia em 08/09/2009.....	137
Fotografia 4 – Normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos 50....	140
Fotografia 5 – Passeata de professores nos anos 80.....	141
Organograma 1 – Subgrupo Principal 23 - Profissionais do Ensino.....	147
Organograma 2 – Subgrupo Principal 33 Professores Leigos e de Nível Médio.....	147
Tabela 12 – Registro em carteira de trabalho.....	156
Tabela 13 – Salário.....	160
Tabela 14 – Vantagens oferecidas pelos cursos livres.....	161

SUMÁRIO

PRÓLOGO: ENSAIO DE EGOHISTÓRIA.....	14
INTRODUÇÃO: O TRABALHO DOCENTE EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUAS EM FOCO.....	17
PARTE I – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS.....	25
1 ENTRE LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS: UM RELATO MEMORÍSTICO DO ENSINO DE E/LE NO RIO DE JANEIRO.....	26
1.1 O espanhol ensino regular: de uma origem opaca a um quase esvanecimento....	29
1.2 Os cursos livres de língua espanhola: de professores particulares aos Institutos Culturais.....	33
1.3 O espanhol no ensino regular: do movimento de retorno às escolas à lei 11.161.....	40
1.4 O espanhol em cursos de línguas: de bem cultural a bem de consumo.....	43
2 O TAYLORISMO: DOCILIZAÇÃO DE CORPOS E ALMAS.....	51
2.1 Administração Científica.....	53
2.2 Corpos dóceis e adestrados.....	61
3 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	69
3.1 Ergonomia situada.....	70
3.2 Ergologia.....	73
3.3 Tarefas, prescrições, normas.....	78
4 LINGUAGEM, TRABALHO E PESQUISA EM DIÁLOGO.....	86
4.1 Linguagem e trabalho.....	87
4.2 Concepção dialógica de linguagem.....	90
4.3 Concepção dialógica de pesquisa.....	95
PARTE II – O TRABALHO DOS PROFESSORES DE ESPANHOL EM CURSOS DE LÍNGUAS.....	100
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	101
1.1 O recorte.....	102
1.2 Os procedimentos.....	104
1.2.1 A entrevista.....	104
1.2.2 A análise dos manuais do professor.....	114
1.2.3 A construção do relato memorístico.....	118

2 AS EMPRESAS E O COLETIVO DA PESQUISA.....	124
2.1 As empresas franqueadoras.....	125
2.1.1 Curso Alfa.....	126
2.1.2 Curso Beta.....	126
2.1.3 Curso Gama.....	127
2.1.4 Curso Delta.....	127
2.1.5 Curso Ômega.....	127
2.2 O coletivo da pesquisa.....	128
2.2.1 Os professores do curso Alfa.....	128
2.2.2 Os professores do curso Beta.....	128
2.2.3 Os professores do curso Gama.....	129
2.2.4 Os professores do curso Delta.....	129
2.2.4 Os professores do curso Ômega.....	129
2.3 O perfil do coletivo da pesquisa e o roteiro da entrevista.....	130
2.3.1 A formação profissional.....	130
2.3.2 O pluriemprego.....	132
2.3.3 A primeira experiência profissional.....	133
2.3.2 A duração do vínculo empregatício.....	134
3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE LÍNGUAS..	136
3.1 O fim do trabalho ou dos direitos trabalhistas?	138
3.2 As transformações e as precarizações no trabalho docente.....	140
3.3 O trabalho do professor de cursos livres.....	143
3.3.1 O professor/instrutor na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)....	143
3.3.2 As questões sindicais e o trabalho do professor de cursos livres.....	150
3.3.3 As condições de trabalho dos professores do coletivo.....	155
4 O MANUAL DO PROFESSOR: ESCRITO PRESCRITIVO DA ATIVIDADE DOCENTE EM CURSOS LIVRES.....	165
4.1 Curso Alfa.....	167
4.2 Curso Beta.....	183
4.3 Curso Gama.....	194
4.4 Curso Delta.....	207
4.5 Curso Ômega.....	218
4.6 Considerações finais do capítulo.....	224
5 O QUE OS PROFESSORES FALAM SOBRE SEU TRABALHO.....	228
5.1 O ingresso no trabalho.....	229
5.2 Os escritos prescritivos.....	240
5.3 A uniformização do trabalho.....	248
5.4 O controle da atividade.....	264
5.5 As regulações e as transgressões.....	271
5.6 Considerações finais do capítulo.....	278

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA FÁBRICA À SALA DE AULA.....	283
REFERÊNCIAS.....	293
ANEXO – REGRAS DE TRANSCRIÇÃO.....	308

Prólogo

Ensaio de Egohistória

*Hay quienes imaginan el olvido
como un depósito desierto / una
cosecha de la nada y sin embargo
el olvido está lleno de memoria.*
(Mario Benedetti)

Cena 1

Era uma menina. Na verdade, uma pré-adolescente. Pela primeira vez, estudava em um curso de idiomas. Um curso de inglês, que era praticamente a única possibilidade naquela época, início dos anos 80. Foi uma experiência que lhe causou, de imediato, uma série de estranhamentos que ficaram marcados em sua memória até hoje, tantos anos depois, ainda com certa perfeição. Estudante de uma escola municipal, sua primeira surpresa foi deparar-se com uma sala de aula com tantos recursos: toca-fitas de rolo, projetor de slides, ar condicionado. As aulas também eram muito diferentes daquelas a que estava acostumada na escola, pois todos os dias o professor repetia os mesmos passos. Conforme os semestres avançavam, observou que os outros professores também seguiam aqueles mesmos procedimentos. A princípio achou que todos eram iguais, porque davam aulas idênticas, mas, com o tempo, começou a observar que preferia uns professores a outros. Se todos fossem realmente idênticos, qual a razão da sua preferência? Carisma? Empatia? Talvez. Ou talvez as aulas não fossem iguais como ela, com seus olhos juvenis, enxergava.

Cena 2

Já adulta, muitos anos depois desse primeiro episódio, nossa personagem experimentou o outro lado da história. Por circunstâncias da vida, precisava de mais um trabalho e viu um anúncio de emprego para professores de espanhol em um curso de línguas. Ela se candidatou e conseguiu a vaga. Antes disso, já havia passado novamente pela experiência de ser aluna de um curso de espanhol e também conhecia a docência em escolas, já que havia trabalhado por alguns anos no Ensino Básico tanto público quanto privado. Ela pôde, então, experimentar a prática docente em cursos de línguas e perceber que, como observara na juventude, de fato, diferia substancialmente e em todos os sentidos, do ensino em escolas. Seu encantamento juvenil com os cursos deu lugar a outros olhares a respeito. Ela vivenciou, então, durante mais de um ano, uma realidade de baixos salários, de trabalho informal e de condições precárias. Conviveu também com tentativas

de homogeneização da atividade docente por meio da imposição de um procedimento e de um material de ensino que deveriam ser acatados, de maneira inquestionável, por todos os professores.

Cena 3

Alguns anos depois, nossa personagem ingressa em um programa de doutorado e decide transformar em uma tese todas essas questões suscitadas pelas experiências vividas em cursos de línguas. Sua decisão se relaciona também com um interesse pelo trabalho como objeto de pesquisa e, especificamente, pela atividade docente, que é sua ocupação profissional há anos.

Introdução

O trabalho docente em cursos livres em foco

Muito recentemente, vêm ocorrendo iniciativas de instâncias governamentais brasileiras no sentido de permitir que cursos livres – instituições que se encontram à margem do sistema educativo regular, pois não estão no âmbito de controle dos organismos estatais da educação – penetrem nas escolas e sejam responsáveis pelo ensino de espanhol ou pela produção de materiais didáticos dirigidos ao público escolar.

Em especial, pode-se mencionar a *Carta de Intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil* e o *Programa ejecutivo entre el Instituto Cervantes y la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación brasileño*, que preveem a oferta de espanhol em escolas públicas brasileiras por meio de uma plataforma virtual criada pelo Instituto Cervantes, curso livre vinculado ao governo espanhol, em sistema semipresencial e fora da grade escolar. O piloto desse projeto foi implementado no segundo semestre de 2009 e não se sabe qual será o seu desfecho.

No entanto, essa iniciativa não parece ser isolada. Nas escolas privadas, não é novidade a oferta das línguas estrangeiras por meio de convênios com cursos livres de línguas. Na esfera pública estadual, também se veem iniciativas nesse sentido. Pode-se citar como exemplo uma tentativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de realizar um convênio com um curso livre para capacitação para professores de outras habilitações que estivessem interessados em dar aulas de espanhol. Igualmente, no segundo semestre de 2009, o governo do Estado de São Paulo publicou o Decreto nº 54.758, que normatiza o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas. Em seu artigo 5º, o decreto prevê que, uma vez esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas para atender à demanda de alunos, a Secretaria da Educação poderá recorrer a instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, ou seja, cursos livres de línguas.

Ainda mais grave é o que consta do artigo 4º da Lei 11.1615 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Ele diz: “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”. Estão abertas as portas, definitivamente, para que cursos ocupem, nas escolas privadas brasileiras, o lugar que seria do ensino regular da língua estrangeira.

A língua estrangeira na escola, cujo papel deveria ser educativo, visando à formação de cidadãos críticos e atuantes, em articulação com as demais disciplinas e levando em consideração a diversidade sociocultural brasileira, torna-se um bem de

consumo, ou seja, um “produto” que visa a atender uma necessidade de consumo. Seu ensino passa a ser instrumentalizado, priorizando o aprendizado de determinadas habilidades linguísticas.

A expansão do ensino de espanhol no Brasil e no mundo relaciona-se com uma forte motivação econômica. Esse demonstrou ser, pelo menos nos últimos 50 anos, o vetor preponderante na difusão internacional das línguas estrangeiras, tal como ocorre com o inglês. No entanto, não se trata apenas de conceber a língua como um instrumento veicular para os negócios; de veículo, ela passa a ser, ela própria, um lucrativo negócio.

Dessa forma, a língua espanhola torna-se objeto de um forte investimento de uma política linguística que busca priorizar o valor econômico da língua e que vê no Brasil seu alvo prioritário. Em 1996, foi criado o conceito de *Español Recurso Económico*, setor que engloba todas as atividades derivadas do idioma, como as editoriais, audiovisuais, musicais, tecnológicas e, principalmente, o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Assim, a língua é entendida como um produto de exportação (BERDUGO, 2000). É relevante o fato de que no *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, ocorrido em 2001, um dos quatro assuntos principais tenha sido, exatamente, *El activo del Español*.

Essa mercantilização da língua não é levada a cabo somente como parte da política exterior linguístico-econômica de alguns países falantes das chamadas línguas internacionais. Igualmente, não se pode atribuir apenas a questões de política externa a conversão desse bem cultural em bem de consumo. Há elementos de ordem interna, fruto da política econômica capitalista, que transforma em negócio todas as atividades que podem gerar alguma demanda (ou, segundo alguns, que criam uma demanda a partir de um novo produto ou serviço colocado no mercado).

Com relação à língua espanhola no Brasil, vem ocorrendo, nos últimos quinze anos, uma grande proliferação de instituições que se dedicam àquela que seria sua única atividade legalmente estabelecida, o ensino comercial e não regular de espanhol, seja de forma exclusiva, seja em concomitância com outras línguas estrangeiras. No entanto, o ensino de língua espanhola em cursos de línguas é uma área quase inexplorada no Brasil quanto aos estudos acadêmicos.

Tendo em vista todas essas questões, esta tese visa a focar o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres. O marco teórico desta investigação é a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) e a abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997). A primeira vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como

uma atividade concreta de trocas verbais, enquanto que a segunda apresenta-se como o estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Trata-se de uma pesquisa cujo recorte do objeto versa sobre linguagem e trabalho; logo, transita na interface entre os estudos lingüísticos e as ciências sociais.

Dentro de tais perspectivas, busca-se analisar, com relação ao trabalho do professor de cursos de línguas:

- (a) os manuais do professor;
- (b) a fala do docente **sobre** o seu trabalho (LACOSTE, 1998).

A presente pesquisa visa a contribuir para a compreensão da complexidade do trabalho em geral e do professor em particular, bem como para o desenvolvimento de um instrumental teórico-metodológico de análise das práticas de linguagem em situação de trabalho e para a promoção do conhecimento de questões relativas ao ensino e ao professor de língua espanhola no Brasil. De maneira mais específica, busca-se colaborar para a compreensão da complexidade do trabalho do professor de espanhol que atua em cursos livres de línguas. O principal ponto enfocado será a tentativa de antecipação total e de homogeneização da atividade docente por meio da imposição de procedimentos e de materiais didáticos.

O interesse pela atividade docente relaciona-se, entre outros fatores, com o fato de que há poucas investigações preocupadas em analisar a situação de ensino como uma situação de trabalho de professor. Como afirma Faïta (2005), o estudo dos modos pelos quais o docente se investe na realização de suas tarefas é um campo que carece de investigações. Tardiff e Lessard (2007) mostram não somente essa lacuna, mas também a falta de compreensão acerca da pertinência e da necessidade da abordagem da docência como trabalho.

Se enfocado o âmbito da língua estrangeira em cursos de línguas, tal carência é ainda maior, pois as pesquisas na área priorizam o ensino regular. Observando apenas as investigações que se inserem na interface Linguagem e Trabalho, encontramos, nos últimos cinco anos, uma série de dissertações e teses a respeito do trabalho do professor do ensino regular (BARRETO, 2005; GIORGI, 2005; KAYANO, 2005; DEUSDARÁ, 2006; PORTELA, 2006; PRATES, 2006; MIRAPALHETE, 2007; BONOW, 2008; MANFRINATO, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2009) e nenhuma que abarque outros espaços institucionais de docência.

Apesar de não haver nenhuma estatística a respeito, presume-se que poucos docentes de línguas estrangeiras, em especial de inglês e de espanhol, nunca tenham passado por uma experiência profissional em cursos livres. Lançar um olhar sobre essa atividade é, também, uma maneira de trazer contribuições para a formação de professores de línguas estrangeiras ao reforçar o movimento de dupla antecipação entre formação e trabalho (SCHWARTZ, 2002b). Além disso, coloca em discussão uma atividade de ensino peculiar, que foge ao controle dos organismos estatais educativos por se tratar de um campo não regulado pela legislação específica da área, e sim por normativas comerciais.

Como um exemplo dessa carência de investigações a respeito dos cursos livres, é possível citar o próprio desconhecimento da história do estabelecimento da língua espanhola nessas instituições. Há alguns estudos acerca da história do espanhol no ensino regular (CELADA; GONZÁLEZ, 2000; PICANÇO, 2003; SOTO, 2004; DAHER, 2006; PARAQUETT, 2006; FREITAS; BARRETO; MARESMAS, 2006; FREITAS; BARRETO, 2007; 2008; FREITAS; BARRETO; VARGENS, 2009), mas no que diz respeito aos cursos livres há poucas referências, todas elas dispersas e não sistematizadas. É um campo cuja memória se encontra silenciada, seja pelo fato de não fazer parte do ensino regular, seja por uma certa desvalorização, no âmbito acadêmico, desse ramo da atividade docente.

Considera-se que a atividade do professor, vista pelo ângulo da análise do trabalho, tem como uma de suas características a imprecisão das prescrições (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003). Tal constatação parece dizer respeito à atuação do professor no ensino regular, mas pode não alcançar outros espaços docentes, como os cursos livres de línguas.

O sistema criado por F. W. Taylor (2006) para a administração científica das fábricas sofre, atualmente, um recuo no setor industrial e a transferência de seus princípios e práticas para o setor de serviços (SCHWARTZ, 2007b). Há diversos estudos que abordam essa questão, mas não se tem notícia de pesquisas, dentro do marco teórico das ciências do trabalho, que hajam focado o trabalho docente por esse viés.

Dessa forma, a hipótese desta pesquisa é a de que existe uma interpenetração, visível tanto nos manuais do professor quanto na fala dos docentes **sobre** sua atividade, de discursos e de práticas tayloristas no trabalho prescrito aos docentes de empresas privadas que oferecem cursos livres de línguas estrangeiras. Tal interpenetração envolveria, primordialmente, uma tentativa de padronização do trabalho por meio da uniformização dos procedimentos e dos instrumentos de trabalho, da divisão entre os que executam (docentes) e os que pensam e decidem (coordenadores, diretores, autores de materiais) e da existência de “treinamentos” de professores como tentativa de substituir a formação

acadêmica. Também haveria traços do estudo do tempo e dos movimentos (das atividades, do professor e dos alunos)¹. Seria um esforço engendrado no sentido de antecipar e racionalizar totalmente a atividade do professor.

Cabe ressaltar que não se busca provar que existe uma aplicação dos princípios da Administração Científica no trabalho do professor em cursos livres, mas que alguns traços taylorizantes teriam sido recuperados por essas instituições. Compreende-se que um sistema construído para fábricas não pode ser integralmente transplantado para atividades de naturezas diferentes. Não há peças, não há objetos sendo manipulados para a criação de um novo produto, não há a divisão do trabalho nos moldes industriais. O trabalho do professor se funda em uma interação entre sujeitos, professor-alunos, o que traz para essa atividade uma variabilidade irreproduzível em uma fábrica, pois lidar com objetos é óbvia e significativamente distinto de lidar com sujeitos. No entanto, determinadas práticas instituídas pela Organização Científica do Trabalho podem encontrar eco em outros setores e, efetivamente, vêm encontrando no setor de serviços (SCHWARTZ, 2007b).

Parte-se, ademais, da constatação de que há uma grande precarização nas condições de trabalho do professor de cursos livres, com a presença de muitos docentes sem formação universitária específica ou de estudantes, a ocorrência de trabalho informal ou do registro como “instrutor de ensino” e o pagamento de salários inferiores aos do ensino regular, entre outras.

Nesta tese, designa-se “professor” ou “docente” o sujeito que dá aulas em cursos livres de idiomas, independente de ter formação universitária em curso de licenciatura específica de Letras. Assim, considera-se que professor é “aquele que ensina, ministra aulas (em escola, colégio, universidade, curso ou particularmente)” (HOUAISS, 2009, não paginado), em seu significado dicionarizado. Além disso, a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, documento do Ministério do Trabalho e Emprego “que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro” (MTE, 2002, p.2), nomeia “professor” àquele que leciona em cursos livres. Finalmente, os próprios integrantes do coletivo desta pesquisa se autodesignam docentes e, tendo em vista a proposta ergológica de co-construção do saber, não caberia ao pesquisador nomeá-los de outra forma.

¹ Essas hipóteses foram construídas a partir da leitura de um texto no prelo de Daher e Sant’Anna (2009) que relacionam tais questões à situação de ensino em geral.

É importante acrescentar que esta tese está fundamentada em uma pesquisa empírico-discursiva na interface entre as ciências sociais e os estudos da linguagem e, como tal, seus resultados dizem respeito a uma situação sociohistórica específica.

Com o objetivo de apresentar e discutir todas essas questões suscitadas pelo trabalho do professor de cursos de línguas, este texto está organizado em duas partes.

A primeira, intitulada *Fundamentos Históricos e Teóricos*, possui quatro capítulos.

No primeiro, esboça-se um relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Brasil, com foco no Rio de Janeiro, com conexões entre o ensino regular, as políticas linguísticas e os cursos de línguas.

No segundo, apresentam-se questões relacionadas à Administração Científica de F. W. Taylor (2006). Serão analisadas suas propostas para o mundo do trabalho para que, mais adiante, seja possível observar seus possíveis ecos na atividade do professor de cursos livres. Além disso, faz-se uma análise do taylorismo como aparato disciplinar, à luz da teoria de Foucault (1999).

No terceiro, discutem-se os fundamentos da Ergonomia situada e da Ergologia, suas concepções sobre o trabalho e demais elementos teóricos relativos ao campo das Ciências do Trabalho presentes nesta pesquisa. Também há uma reflexão sobre norma, prescrição e tarefa, considerando que o foco da tese está nos elementos prescritivos, não no trabalho vivo.

No quarto capítulo, reflete-se sobre a perspectiva bakhtianiana que sustenta esta investigação. Primeiramente, são discutidas questões relativas à interface atividade de linguagem e atividade de trabalho; em seguida, são analisados alguns elementos da teoria de Bakhtin a respeito da atividade de linguagem; finalmente, é realizada uma reflexão acerca da constituição da pesquisa acadêmica no âmbito do dialogismo.

A segunda parte desta tese, intitulada *O trabalho dos professores de espanhol em cursos de línguas*, possui cinco capítulos.

No primeiro, de caráter metodológico, há uma descrição e uma discussão acerca do encaminhamento da investigação, tanto no que diz respeito à formação do coletivo da pesquisa, quanto aos procedimentos utilizados. Destacam-se, nesse capítulo, os problemas relativos à entrevista como dispositivo metodológico e a apresentação do roteiro confeccionado.

No segundo, faz-se uma caracterização de cada franqueadora envolvida; em seguida, apresentam-se os professores que integram o coletivo desta pesquisa; para

finalizar, faz-se uma análise do perfil desses docentes em contraste com as conjecturas para as respostas construídas no roteiro da entrevista.

No terceiro, busca-se discutir alguns elementos da precarização do trabalho docente em cursos de línguas. Para isso, antes são enfocados problemas relativos às transformações no mundo do trabalho ocorridos a partir das últimas décadas do século XX. Em seguida, são abordadas as mudanças e degradações pelas quais a profissão docente vem passando. Por fim, são tratados os problemas específicos do professor de cursos de línguas, em seus aspectos formais, sindicais e a partir da fala dos professores em entrevista para esta pesquisa.

No quarto capítulo, são enfocados os manuais do professor entendidos como escritos que prescrevem o trabalho docente em cursos livres de espanhol. Realiza-se uma análise que busca refletir sobre esses textos a partir do seu viés prescritivo e da interpenetração de discursos e de práticas tayloristas.

No quinto, são analisadas as entrevistas concedidas pelos professores de cursos livres que formam o coletivo da pesquisa, especialmente seu terceiro bloco. O objetivo também é observar como, no plano discursivo, instauram-se alguns sentidos que vão ao encontro da hipótese de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, serão recuperadas as principais discussões desenvolvidas ao longo da tese, as constatações derivadas das análises e suas implicações para o trabalho e para a formação do professor de espanhol.

Prólogo

Ensaio de Egohistória

*Hay quienes imaginan el olvido
como un depósito desierto / una
cosecha de la nada y sin embargo
el olvido está lleno de memoria.*
(Mario Benedetti)

Cena 1

Era uma menina. Na verdade, uma pré-adolescente. Pela primeira vez, estudava em um curso de idiomas. Um curso de inglês, que era praticamente a única possibilidade naquela época, início dos anos 80. Foi uma experiência que lhe causou, de imediato, uma série de estranhamentos que ficaram marcados em sua memória até hoje, tantos anos depois, ainda com certa perfeição. Estudante de uma escola municipal, sua primeira surpresa foi deparar-se com uma sala de aula com tantos recursos: toca-fitas de rolo, projetor de slides, ar condicionado. As aulas também eram muito diferentes daquelas a que estava acostumada na escola, pois todos os dias o professor repetia os mesmos passos. Conforme os semestres avançavam, observou que os outros professores também seguiam aqueles mesmos procedimentos. A princípio achou que todos eram iguais, porque davam aulas idênticas, mas, com o tempo, começou a observar que preferia uns professores a outros. Se todos fossem realmente idênticos, qual a razão da sua preferência? Carisma? Empatia? Talvez. Ou talvez as aulas não fossem iguais como ela, com seus olhos juvenis, enxergava.

Cena 2

Já adulta, muitos anos depois desse primeiro episódio, nossa personagem experimentou o outro lado da história. Por circunstâncias da vida, precisava de mais um trabalho e viu um anúncio de emprego para professores de espanhol em um curso de línguas. Ela se candidatou e conseguiu a vaga. Antes disso, já havia passado novamente pela experiência de ser aluna de um curso de espanhol e também conhecia a docência em escolas, já que havia trabalhado por alguns anos no Ensino Básico tanto público quanto privado. Ela pôde, então, experimentar a prática docente em cursos de línguas e perceber que, como observara na juventude, de fato, diferia substancialmente e em todos os sentidos, do ensino em escolas. Seu encantamento juvenil com os cursos deu lugar a outros olhares a respeito. Ela vivenciou, então, durante mais de um ano, uma realidade de baixos salários, de trabalho informal e de condições precárias. Conviveu também com tentativas

de homogeneização da atividade docente por meio da imposição de um procedimento e de um material de ensino que deveriam ser acatados, de maneira inquestionável, por todos os professores.

Cena 3

Alguns anos depois, nossa personagem ingressa em um programa de doutorado e decide transformar em uma tese todas essas questões suscitadas pelas experiências vividas em cursos de línguas. Sua decisão se relaciona também com um interesse pelo trabalho como objeto de pesquisa e, especificamente, pela atividade docente, que é sua ocupação profissional há anos.

Introdução

O trabalho docente em cursos livres em foco

Muito recentemente, vêm ocorrendo iniciativas de instâncias governamentais brasileiras no sentido de permitir que cursos livres – instituições que se encontram à margem do sistema educativo regular, pois não estão no âmbito de controle dos organismos estatais da educação – penetrem nas escolas e sejam responsáveis pelo ensino de espanhol ou pela produção de materiais didáticos dirigidos ao público escolar.

Em especial, pode-se mencionar a *Carta de Intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil* e o *Programa ejecutivo entre el Instituto Cervantes y la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación brasileño*, que preveem a oferta de espanhol em escolas públicas brasileiras por meio de uma plataforma virtual criada pelo Instituto Cervantes, curso livre vinculado ao governo espanhol, em sistema semipresencial e fora da grade escolar. O piloto desse projeto foi implementado no segundo semestre de 2009 e não se sabe qual será o seu desfecho.

No entanto, essa iniciativa não parece ser isolada. Nas escolas privadas, não é novidade a oferta das línguas estrangeiras por meio de convênios com cursos livres de línguas. Na esfera pública estadual, também se veem iniciativas nesse sentido. Pode-se citar como exemplo uma tentativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de realizar um convênio com um curso livre para capacitação para professores de outras habilitações que estivessem interessados em dar aulas de espanhol. Igualmente, no segundo semestre de 2009, o governo do Estado de São Paulo publicou o Decreto nº 54.758, que normatiza o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas. Em seu artigo 5º, o decreto prevê que, uma vez esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas para atender à demanda de alunos, a Secretaria da Educação poderá recorrer a instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, ou seja, cursos livres de línguas.

Ainda mais grave é o que consta do artigo 4º da Lei 11.1615 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Ele diz: “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”. Estão abertas as portas, definitivamente, para que cursos ocupem, nas escolas privadas brasileiras, o lugar que seria do ensino regular da língua estrangeira.

A língua estrangeira na escola, cujo papel deveria ser educativo, visando à formação de cidadãos críticos e atuantes, em articulação com as demais disciplinas e levando em consideração a diversidade sociocultural brasileira, torna-se um bem de

consumo, ou seja, um “produto” que visa a atender uma necessidade de consumo. Seu ensino passa a ser instrumentalizado, priorizando o aprendizado de determinadas habilidades linguísticas.

A expansão do ensino de espanhol no Brasil e no mundo relaciona-se com uma forte motivação econômica. Esse demonstrou ser, pelo menos nos últimos 50 anos, o vetor preponderante na difusão internacional das línguas estrangeiras, tal como ocorre com o inglês. No entanto, não se trata apenas de conceber a língua como um instrumento veicular para os negócios; de veículo, ela passa a ser, ela própria, um lucrativo negócio.

Dessa forma, a língua espanhola torna-se objeto de um forte investimento de uma política linguística que busca priorizar o valor econômico da língua e que vê no Brasil seu alvo prioritário. Em 1996, foi criado o conceito de *Español Recurso Económico*, setor que engloba todas as atividades derivadas do idioma, como as editoriais, audiovisuais, musicais, tecnológicas e, principalmente, o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Assim, a língua é entendida como um produto de exportação (BERDUGO, 2000). É relevante o fato de que no *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, ocorrido em 2001, um dos quatro assuntos principais tenha sido, exatamente, *El activo del Español*.

Essa mercantilização da língua não é levada a cabo somente como parte da política exterior linguístico-econômica de alguns países falantes das chamadas línguas internacionais. Igualmente, não se pode atribuir apenas a questões de política externa a conversão desse bem cultural em bem de consumo. Há elementos de ordem interna, fruto da política econômica capitalista, que transforma em negócio todas as atividades que podem gerar alguma demanda (ou, segundo alguns, que criam uma demanda a partir de um novo produto ou serviço colocado no mercado).

Com relação à língua espanhola no Brasil, vem ocorrendo, nos últimos quinze anos, uma grande proliferação de instituições que se dedicam àquela que seria sua única atividade legalmente estabelecida, o ensino comercial e não regular de espanhol, seja de forma exclusiva, seja em concomitância com outras línguas estrangeiras. No entanto, o ensino de língua espanhola em cursos de línguas é uma área quase inexplorada no Brasil quanto aos estudos acadêmicos.

Tendo em vista todas essas questões, esta tese visa a focar o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres. O marco teórico desta investigação é a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) e a abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997). A primeira vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como

uma atividade concreta de trocas verbais, enquanto que a segunda apresenta-se como o estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Trata-se de uma pesquisa cujo recorte do objeto versa sobre linguagem e trabalho; logo, transita na interface entre os estudos lingüísticos e as ciências sociais.

Dentro de tais perspectivas, busca-se analisar, com relação ao trabalho do professor de cursos de línguas:

- (a) os manuais do professor;
- (b) a fala do docente **sobre** o seu trabalho (LACOSTE, 1998).

A presente pesquisa visa a contribuir para a compreensão da complexidade do trabalho em geral e do professor em particular, bem como para o desenvolvimento de um instrumental teórico-metodológico de análise das práticas de linguagem em situação de trabalho e para a promoção do conhecimento de questões relativas ao ensino e ao professor de língua espanhola no Brasil. De maneira mais específica, busca-se colaborar para a compreensão da complexidade do trabalho do professor de espanhol que atua em cursos livres de línguas. O principal ponto enfocado será a tentativa de antecipação total e de homogeneização da atividade docente por meio da imposição de procedimentos e de materiais didáticos.

O interesse pela atividade docente relaciona-se, entre outros fatores, com o fato de que há poucas investigações preocupadas em analisar a situação de ensino como uma situação de trabalho de professor. Como afirma Faïta (2005), o estudo dos modos pelos quais o docente se investe na realização de suas tarefas é um campo que carece de investigações. Tardiff e Lessard (2007) mostram não somente essa lacuna, mas também a falta de compreensão acerca da pertinência e da necessidade da abordagem da docência como trabalho.

Se enfocado o âmbito da língua estrangeira em cursos de línguas, tal carência é ainda maior, pois as pesquisas na área priorizam o ensino regular. Observando apenas as investigações que se inserem na interface Linguagem e Trabalho, encontramos, nos últimos cinco anos, uma série de dissertações e teses a respeito do trabalho do professor do ensino regular (BARRETO, 2005; GIORGI, 2005; KAYANO, 2005; DEUSDARÁ, 2006; PORTELA, 2006; PRATES, 2006; MIRAPALHETE, 2007; BONOW, 2008; MANFRINATO, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2009) e nenhuma que abarque outros espaços institucionais de docência.

Apesar de não haver nenhuma estatística a respeito, presume-se que poucos docentes de línguas estrangeiras, em especial de inglês e de espanhol, nunca tenham passado por uma experiência profissional em cursos livres. Lançar um olhar sobre essa atividade é, também, uma maneira de trazer contribuições para a formação de professores de línguas estrangeiras ao reforçar o movimento de dupla antecipação entre formação e trabalho (SCHWARTZ, 2002b). Além disso, coloca em discussão uma atividade de ensino peculiar, que foge ao controle dos organismos estatais educativos por se tratar de um campo não regulado pela legislação específica da área, e sim por normativas comerciais.

Como um exemplo dessa carência de investigações a respeito dos cursos livres, é possível citar o próprio desconhecimento da história do estabelecimento da língua espanhola nessas instituições. Há alguns estudos acerca da história do espanhol no ensino regular (CELADA; GONZÁLEZ, 2000; PICANÇO, 2003; SOTO, 2004; DAHER, 2006; PARAQUETT, 2006; FREITAS; BARRETO; MARESMA, 2006; FREITAS; BARRETO, 2007; 2008; FREITAS; BARRETO; VARGENS, 2009), mas no que diz respeito aos cursos livres há poucas referências, todas elas dispersas e não sistematizadas. É um campo cuja memória se encontra silenciada, seja pelo fato de não fazer parte do ensino regular, seja por uma certa desvalorização, no âmbito acadêmico, desse ramo da atividade docente.

Considera-se que a atividade do professor, vista pelo ângulo da análise do trabalho, tem como uma de suas características a imprecisão das prescrições (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003). Tal constatação parece dizer respeito à atuação do professor no ensino regular, mas pode não alcançar outros espaços docentes, como os cursos livres de línguas.

O sistema criado por F. W. Taylor (2006) para a administração científica das fábricas sofre, atualmente, um recuo no setor industrial e a transferência de seus princípios e práticas para o setor de serviços (SCHWARTZ, 2007b). Há diversos estudos que abordam essa questão, mas não se tem notícia de pesquisas, dentro do marco teórico das ciências do trabalho, que hajam focado o trabalho docente por esse viés.

Dessa forma, a hipótese desta pesquisa é a de que existe uma interpenetração, visível tanto nos manuais do professor quanto na fala dos docentes **sobre** sua atividade, de discursos e de práticas tayloristas no trabalho prescrito aos docentes de empresas privadas que oferecem cursos livres de línguas estrangeiras. Tal interpenetração envolveria, primordialmente, uma tentativa de padronização do trabalho por meio da uniformização dos procedimentos e dos instrumentos de trabalho, da divisão entre os que executam (docentes) e os que pensam e decidem (coordenadores, diretores, autores de materiais) e da existência de “treinamentos” de professores como tentativa de substituir a formação

acadêmica. Também haveria traços do estudo do tempo e dos movimentos (das atividades, do professor e dos alunos)¹. Seria um esforço engendrado no sentido de antecipar e racionalizar totalmente a atividade do professor.

Cabe ressaltar que não se busca provar que existe uma aplicação dos princípios da Administração Científica no trabalho do professor em cursos livres, mas que alguns traços taylorizantes teriam sido recuperados por essas instituições. Compreende-se que um sistema construído para fábricas não pode ser integralmente transplantado para atividades de naturezas diferentes. Não há peças, não há objetos sendo manipulados para a criação de um novo produto, não há a divisão do trabalho nos moldes industriais. O trabalho do professor se funda em uma interação entre sujeitos, professor-alunos, o que traz para essa atividade uma variabilidade irreproduzível em uma fábrica, pois lidar com objetos é óbvia e significativamente distinto de lidar com sujeitos. No entanto, determinadas práticas instituídas pela Organização Científica do Trabalho podem encontrar eco em outros setores e, efetivamente, vêm encontrando no setor de serviços (SCHWARTZ, 2007b).

Parte-se, ademais, da constatação de que há uma grande precarização nas condições de trabalho do professor de cursos livres, com a presença de muitos docentes sem formação universitária específica ou de estudantes, a ocorrência de trabalho informal ou do registro como “instrutor de ensino” e o pagamento de salários inferiores aos do ensino regular, entre outras.

Nesta tese, designa-se “professor” ou “docente” o sujeito que dá aulas em cursos livres de idiomas, independente de ter formação universitária em curso de licenciatura específica de Letras. Assim, considera-se que professor é “aquele que ensina, ministra aulas (em escola, colégio, universidade, curso ou particularmente)” (HOUAISS, 2009, não paginado), em seu significado dicionarizado. Além disso, a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, documento do Ministério do Trabalho e Emprego “que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro” (MTE, 2002, p.2), nomeia “professor” àquele que leciona em cursos livres. Finalmente, os próprios integrantes do coletivo desta pesquisa se autodesignam docentes e, tendo em vista a proposta ergológica de co-construção do saber, não caberia ao pesquisador nomeá-los de outra forma.

¹ Essas hipóteses foram construídas a partir da leitura de um texto no prelo de Daher e Sant’Anna (2009) que relacionam tais questões à situação de ensino em geral.

É importante acrescentar que esta tese está fundamentada em uma pesquisa empírico-discursiva na interface entre as ciências sociais e os estudos da linguagem e, como tal, seus resultados dizem respeito a uma situação sociohistórica específica.

Com o objetivo de apresentar e discutir todas essas questões suscitadas pelo trabalho do professor de cursos de línguas, este texto está organizado em duas partes.

A primeira, intitulada *Fundamentos Históricos e Teóricos*, possui quatro capítulos.

No primeiro, esboça-se um relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Brasil, com foco no Rio de Janeiro, com conexões entre o ensino regular, as políticas linguísticas e os cursos de línguas.

No segundo, apresentam-se questões relacionadas à Administração Científica de F. W. Taylor (2006). Serão analisadas suas propostas para o mundo do trabalho para que, mais adiante, seja possível observar seus possíveis ecos na atividade do professor de cursos livres. Além disso, faz-se uma análise do taylorismo como aparato disciplinar, à luz da teoria de Foucault (1999).

No terceiro, discutem-se os fundamentos da Ergonomia situada e da Ergologia, suas concepções sobre o trabalho e demais elementos teóricos relativos ao campo das Ciências do Trabalho presentes nesta pesquisa. Também há uma reflexão sobre norma, prescrição e tarefa, considerando que o foco da tese está nos elementos prescritivos, não no trabalho vivo.

No quarto capítulo, reflete-se sobre a perspectiva bakhtianiana que sustenta esta investigação. Primeiramente, são discutidas questões relativas à interface atividade de linguagem e atividade de trabalho; em seguida, são analisados alguns elementos da teoria de Bakhtin a respeito da atividade de linguagem; finalmente, é realizada uma reflexão acerca da constituição da pesquisa acadêmica no âmbito do dialogismo.

A segunda parte desta tese, intitulada *O trabalho dos professores de espanhol em cursos de línguas*, possui cinco capítulos.

No primeiro, de caráter metodológico, há uma descrição e uma discussão acerca do encaminhamento da investigação, tanto no que diz respeito à formação do coletivo da pesquisa, quanto aos procedimentos utilizados. Destacam-se, nesse capítulo, os problemas relativos à entrevista como dispositivo metodológico e a apresentação do roteiro confeccionado.

No segundo, faz-se uma caracterização de cada franqueadora envolvida; em seguida, apresentam-se os professores que integram o coletivo desta pesquisa; para

finalizar, faz-se uma análise do perfil desses docentes em contraste com as conjecturas para as respostas construídas no roteiro da entrevista.

No terceiro, busca-se discutir alguns elementos da precarização do trabalho docente em cursos de línguas. Para isso, antes são enfocados problemas relativos às transformações no mundo do trabalho ocorridos a partir das últimas décadas do século XX. Em seguida, são abordadas as mudanças e degradações pelas quais a profissão docente vem passando. Por fim, são tratados os problemas específicos do professor de cursos de línguas, em seus aspectos formais, sindicais e a partir da fala dos professores em entrevista para esta pesquisa.

No quarto capítulo, são enfocados os manuais do professor entendidos como escritos que prescrevem o trabalho docente em cursos livres de espanhol. Realiza-se uma análise que busca refletir sobre esses textos a partir do seu viés prescritivo e da interpenetração de discursos e de práticas tayloristas.

No quinto, são analisadas as entrevistas concedidas pelos professores de cursos livres que formam o coletivo da pesquisa, especialmente seu terceiro bloco. O objetivo também é observar como, no plano discursivo, instauram-se alguns sentidos que vão ao encontro da hipótese de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, serão recuperadas as principais discussões desenvolvidas ao longo da tese, as constatações derivadas das análises e suas implicações para o trabalho e para a formação do professor de espanhol.

PARTE I

Fundamentos históricos e teóricos

Capítulo 1

Entre lembranças e esquecimentos: um relato memorístico do ensino de E/LE no Rio de Janeiro

Industriales e Profissionais do Brazil

Alexander (Eduardo J.)

Professor das linguas ingleza, allemã, franceza e hespanhola

Incumbe-se de traducções destas linguas

40 Rua do Ouvidor 40, 2º andar.

(art. 744)

HOTEL

FREITAS

HOTEL E RESTAURANTE

70 RUA DO PASSEIO 70

(largo da Lapa, esquina da rua do Visconde de Maranguape)

O HOTEL FREITAS, da rua do Catete, 186, mudou-se para o largo da Lapa, próximo dos banhos de mar, do Passeio Publico, da Bibliotheca Nacional, do Cassino Fluminense, com bonds á porta para a estrada de ferro D. Pedro II, de 10 em 10 minutos, e tres linhas de bonds, que communicão com todos os pontos da cidade e seus arrabaldes, além de muitas outras commodidades que este bem montado hotel oferece aos seus hospedes.

O proprietario, JOÃO FRANCISCO DE FREITAS

(art. 653)

A nova Pythonissa de Pariz

CARTAS DA CELEBRE CARTOMANTE M^{LE}. LENORMAND de que ella se servia para predizer os acontecimentos mais importantes do futuro. Foi ella quem vaticinou a Napoleão I a sua exaltação e gloria, e quem annunciou a Frederico Guilherme da Prussia—1840—como o anno de sua morte. Preço. 2\$000.

O jogo consta de um baralho de 36 cartas coloridas, com a explicação em portuguez, tudo em um elegante tachim, proprio para ser oferecido ás senhoras

À VENDA

66 Rua do Ouvidor 66

2013

Figura 1: Anúncio no *Almanak Laemmert* (1888)

Fonte: Projeto de Imagens de Publicações Officiais Brasileiras

Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1888/00001725.html>>

[...] na rememoração, nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram, e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós. (FERREIRA, 2002, p.321)

“A genealogia é cinza”, diz Foucault (1979, p.15) ao analisar a *Genealogia da Moral*, de Nietzsche (1998). Cinza não só porque é “meticulosa e pacientemente documentária” ou porque trabalha com “pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. Mais que isso: é cinza porque a origem dos acontecimentos carece de brilho e, principalmente, da essência e da verdade que neles buscamos.

O objetivo deste capítulo não é, portanto, a busca por uma suposta origem brilhante e possuidora da essência e da verdade. Retomando essa série de episódios da trajetória do ensino de espanhol (E/LE) no Rio de Janeiro, o que se busca é uma aproximação aos traços identitários da disciplina e à maneira pela qual se foi construindo socialmente a figura do seu professor. Se o passado lembrado certamente não serve de lição para o presente e para o futuro, é, por outro lado, um elemento constituinte da identidade. Como afirma Le Goff (1994, p.476, grifo do autor), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.”

Este relato tem ainda uma característica que o torna diferente de um texto historiográfico *stricto sensu*. Trata-se, em parte, de uma manifestação da memória herdada, conceito de Pollak (1992) que consiste na identificação do sujeito com acontecimentos transcorridos na comunidade na qual ele se inclui. Assim, mesmo que não tenha vivido empiricamente determinadas situações, os fatos possuem contornos de uma realidade vivida. Por outra parte, os episódios mais recentes foram vivenciados, de fato, por quem agora constrói este texto memorístico, entendido não apenas como um fato individual, mas como um fenômeno social (LE GOFF, 1994). Individual ou coletiva, a memória é seletiva e, portanto, permeada por lembranças e esquecimentos, inclusive na história do ensino de E/LE no Brasil (FREITAS; BARRETO; VARGENS, 2009).

Este relato tem o objetivo de transformar determinados acontecimentos do passado do ensino de E/LE no Rio de Janeiro em fatos históricos, dando-lhes visibilidade. Segundo Cassirer (1977), os objetos da história não têm existência independente do historiador, pois requerem interpretações, precisam ser recordados para ter vida. É necessário, portanto, de acordo com esse filósofo, o interesse de um historiador (ou, acrescentaríamos, de um analista do discurso ou de um cientista social) para que um acontecimento do passado se

torne um fato histórico que, no entanto, não deixa de ser uma recordação ideal, uma interpretação do simbolismo que encerram os vestígios materiais deixados pelo passado. Assim, a visão que aqui se instaura não é a de que o fato histórico representa o passado, pois as fontes, que constituem a matéria-prima do historiador, são construções discursivas e, como tal, a expressão de subjetividades.

A seguir estão algumas lembranças relativas à memória do ensino de E/LE no Rio de Janeiro. Cumpre ressaltar que, sempre que necessário para a compreensão do fenômeno local, serão mencionados dados relativos ao Brasil como um todo ou a outros estados.

1.1 O ESPANHOL ENSINO REGULAR: DE UMA ORIGEM OPACA A UM QUASE ESVANECIMENTO

Em 1948, Gilberto Freyre publicou um ensaio intitulado *Ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*. Na página 269 de sua mais recente edição (FREYRE, 2000), encontra-se a menção a um anúncio, publicado em 1827, no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro a respeito do *Collegio Inglez*. Nessa instituição escolar, situada à Rua dos Barbonios e depois transferida para a Rua Matacavallos, esquina de Rua dos Inválidos, estudava-se, segundo o mesmo anúncio, “Línguas Latina, Portuguesa, Ingleza, Franceza e Hespanhola [...]”. Segundo Freyre (2000, p.269), essa escola possuía “um plano novo para o meio brasileiro naquela época, dando relevo aos estudos práticos e até aos comerciais”.

Essa é a referência mais antiga de que se tem notícia sobre a presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira. Trata-se de um tímido começo, registrado no *Jornal do Commercio*, sem nenhuma intenção de permanecer como fonte histórica acerca do ensino de espanhol no Brasil, e mencionado casualmente por Freyre. Não se sabe em quais séries o espanhol era ensinado, quem eram os professores ou quais eram os conteúdos da disciplina.

Uma referência bem menos tímida e que costuma ser mencionada como a mais antiga lembrança da genealogia do ensino de E/LE no Brasil encontra-se há quase 90 anos, em 1919, em um Brasil sob a égide da República Liberal-Oligárquica. Naquele ano, o professor Antenor Nascentes, após concurso público com defesa de tese, assumia a cátedra de Língua Espanhola do Colégio Pedro II, principal instituição de ensino secundário do país à época. Pela primeira vez, o espanhol chegava ao ensino regular brasileiro e isso se deu exatamente no Rio de Janeiro. Até 1925, a língua espanhola foi, naquele colégio, uma disciplina

optativa, quando, no bojo da Reforma Rocha Vaz, a cátedra foi extinta em função da transferência de Nascentes para a 2ª cadeira de português (ESCRAGNOLLE DÓRIA, 1997).

Talvez, ainda no século XIX, o Colégio Pedro II tenha oferecido Espanhol, mas não há certeza quanto a isso. O que se sabe é que em 1885 houve um concurso para professor substituto da disciplina, para o qual o candidato Alfredo Augusto Gomes escreveu a tese *Litteratura Hespanhola do XVII século. Escriptores Hespanhoes do XVII século: suas produções principaes*. Sequer se sabe acerca da aprovação ou não do candidato¹.

De 1925 a 1942, o ensino do espanhol no Rio de Janeiro e no Brasil enfrentou-se com um longo período de esquecimento, um interregno sobre o qual não há notícias da presença dessa disciplina em instituições escolares.

Depois desses quase vinte anos de ausência, em 1942, plena Segunda Guerra Mundial, a disciplina foi incluída, pela primeira vez, na grade curricular obrigatória brasileira. A Lei Orgânica do Ensino Secundário n. 4.244/42 (BRASIL, 1942), promulgada em meio à chamada Reforma Capanema, determinava que o espanhol fizesse parte do currículo secundário: os alunos do Clássico o estudariam nas duas primeiras séries e os do Científico², apenas na primeira.

Dessa forma, por meio de uma decisão de Política Linguística do governo de Getúlio Vargas, a língua espanhola foi incluída na grade curricular no lugar do alemão, língua que, junto com o inglês e o francês, estava havia quase um século no currículo da escola secundária brasileira, mas que naquele momento era também a língua do inimigo de guerra. Picanço (2003) vê ainda nessa substituição uma maneira de conter o uso dessa língua nas colônias alemãs do sul do país que insistiam em não adotar o português e em manter a língua dos seus antepassados. De fato, segundo o Censo Demográfico de 1940, dentre os brasileiros natos, mais de 1 milhão e duzentas mil pessoas não usavam o português em suas práticas sociais familiares; preferiam a língua de seus ascendentes, especialmente as diversas variantes do alemão, com quase 600 mil falantes entre os brasileiros natos, e as do italiano, com mais de 400 mil. Ressalte-se ainda a existência de quase 400 mil brasileiros natos que, segundo o próprio censo (IBGE, 1950), sequer sabiam

¹ Informação resgatada pela Profa. Dayala Paiva de Medeiros Vargens, no acervo do Centro de Memória do Colégio Pedro II.

² Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário dividiu-se o antigo curso secundário de sete anos em dois: o Ginásio, com quatro anos de duração, e o Colegial, com três anos e que poderia ser, à escolha do aluno, Clássico, com foco em Humanidades, ou Científico, como predominância de disciplinas Técnicas e Biológicas.

falar “correntemente” a língua nacional³. Diante de tal situação, como o inglês e o francês já faziam parte do currículo escolar, explica-se a opção pelo espanhol, língua de grandes clássicos da literatura, para o lugar que até então era ocupado pelo alemão na grade do ensino secundário brasileiro.

Essa obrigatoriedade não chegou a durar vinte anos, pois foi derrubada por uma nova decisão de Política Linguística, materializada na primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961). A nova LDB apenas “sugere a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser *minimamente* ensinada” (PICANÇO, 2003, grifo do autor). Assim, não somente o espanhol, mas todas as línguas estrangeiras deixaram de ser disciplinas obrigatórias nas instituições de ensino brasileiras. Os Conselhos Estaduais de Educação deveriam determinar quais seriam as matérias optativas, se haveria alguma língua estrangeira no currículo e qual seria ela.

Dez anos mais tarde, uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), mantém o determinado pela anterior no que diz respeito às línguas estrangeiras. No entanto, alguns anos depois, a Resolução 58/76 (BRASIL, 1976) define que a língua estrangeira passa a integrar o Núcleo Comum do 2º grau e, no 1º grau⁴, sua inclusão é sugerida “onde as conduções o indiquem e permitam”. Com isso, a partir de 1961, o espanhol praticamente desaparece das escolas brasileiras, pois o francês e, em especial, o inglês permanecem hegemônicos durante quase três décadas. A língua espanhola resiste, sempre convivendo com inglês e francês, em instituições como o Colégio Pedro II, que a manteve no curso Clássico ao longo da década de 1960, e em algumas escolas da rede pública do Estado da Guanabara, que realizou concurso para professor de espanhol em 1967 (DAHER, 2009).

É importante citar que em 1958 foi encaminhado ao Congresso Nacional, pelo Presidente Juscelino Kubitschek e pelo Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, o Projeto de Lei n.4.606/58, que obrigava o ensino do espanhol nos dois ciclos do Ensino Secundário. Na sua justificativa, sobressaía uma preocupação pan-americanista (BARROS, 2001).

Ao longo de todo esse tempo, a língua espanhola continuava sendo ensinada no nível universitário, nos cursos de Letras Neolatinas, criados em 1939. Apesar de serem

³ Embora o censo não indique qual língua falavam, pode-se supor que esse grupo se compunha de descendentes de europeus, principalmente italianos e alemães, e de indígenas.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971) extingue os antigos cursos Primário, Ginásial, Clássico e Científico e divide o ensino não universitário em 1º grau, com 8 anos de duração, e 2º grau, com 3 anos.

estudos voltados para a formação profissional, tanto de bacharéis quanto de professores, houve momentos em que a presença do espanhol no ensino regular praticamente se limitava a tais cursos.

A primeira graduação em Letras Neolatinas criada no país surgiu no Rio de Janeiro, na então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1939, o Decreto-Lei n. 1.190 (BRASIL, 1939) criou a Faculdade Nacional de Filosofia, cuja seção de Letras ofereceria cursos de Anglo-Germânicas, Clássicas e Neolatinas. Apesar de a Universidade de São Paulo contar com curso de Letras Estrangeiras desde 1934, a cadeira de Língua e Literatura Espanhola só teve início em 1940, após a constituição do curso de Letras Neolatinas no modelo definido pelo Decreto-Lei n. 1.190 (FIORIN, 2006).

Em 1941, a Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, integrada posteriormente ao curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, recebeu autorização para o funcionamento de seus cursos, entre eles o de Letras Neolatinas (BRASIL, 1941). Nesse mesmo ano, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro também instalou sua Faculdade de Filosofia, que também contava com curso de Letras Neolatinas (PUC-RIO, 2010). Mais tarde, em 1951, a Faculdade Fluminense de Filosofia, nove anos mais tarde agregada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal Fluminense, também criou o curso de Letras Neolatinas (PARAQUETT, 2006). Finalmente, em 1961, surgiu o mesmo curso na então recém criada Faculdade de Filosofia de Campos, a primeira no interior do estado do Rio de Janeiro (VENANCIO, 2006).

A partir dos anos 60, começam a surgir as graduações específicas para formação profissional em Português-Espanhol (PARAQUETT, 2006), consolidados com a reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1968), que extinguiu as Faculdades de Filosofia e criou o curso de Letras nos moldes atuais, com distintas habilitações.

Além das escolas e universidades, o ensino de espanhol começa a surgir em instituições que se encontravam fora do sistema formal de educação, conforme se verá na próxima seção.

1.2 OS CURSOS LIVRES DE LÍNGUA ESPANHOLA: DE PROFESSORES PARTICULARES AOS INSTITUTOS CULTURAIS

Em fins do século XIX, começa a ocorrer, especialmente nos EUA e na Europa, a proliferação de instituições de ensino de línguas estrangeiras. Há referências esparsas sobre a existência de estabelecimentos semelhantes antes dessa data, com destaque para as mencionadas por Hans (*apud* HOWATT, 2004) para o século XVIII, mas a propagação de empresas privadas com tal finalidade se deu somente na segunda metade do século XIX, coincidindo com a consolidação e com a expansão do capitalismo. Em tal processo, observa-se a conversão de um bem cultural, a língua, em um bem material, em uma mercadoria, entendida como:

[...] um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção. (MARX, 1996, v.I, t.1, p. 165)

Assim, o ensino da língua deixa de estar no âmbito apenas educacional e se transforma em um objeto de consumo.

Apesar de os cursos livres de idiomas serem uma atividade econômica se não nascida, mas ao menos disseminada com o capitalismo, o ensino de línguas estrangeiras tem origens remotas, pois, para haver contatos comerciais, sociais, diplomáticos e culturais entre os povos é necessário conhecer a língua do outro. Dessa forma, observa-se que o aprendizado de uma língua estrangeira se relaciona a uma preocupação com a sua prática efetiva.

Na Roma Antiga iniciou-se a tradição do ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas a partir do estudo dedutivo da gramática e da tradução, enfoque desvinculado da prática da língua e que predominou nas instituições escolares até, pelo menos, meados do século XX. Paralelamente, sabe-se que já na baixa Idade Média havia livros de diálogos e de frases dirigidos a estrangeiros. Tais livros, chamados *vocabularios* ou *colloquia*, continham palavras ordenadas por tema, um glossário de temas e um conjunto de diálogos sobre a vida cotidiana. Apesar de surgidos anteriormente, foi na época da Expansão Marítima (séculos XV-XVI), em virtude de uma necessidade mais evidente de comunicação com outros povos, que houve uma maior preocupação com a produção desses materiais. É dessa época, mais especificamente de 1520, o mais antigo livro de diálogos que inclui o espanhol que se tem notícia: *Vocabulario para aprender*

francés, español y flamini, impresso em Ambères (SÁNCHEZ, 1992). Assim sendo, a vertente instrumental do ensino de línguas existia e se desenvolvia fora do ambiente escolar. Na verdade, não havia, naquela época, um lugar institucional particular para ele.

Sánchez (2000) cita uma série de iniciativas que, ao longo da Época Moderna (séc. XV-XVIII), visavam à construção de métodos de ensino de línguas com um viés mais pragmático. Pode-se citar, por exemplo, o método natural e direto de Comenius (sec. XVII), o método peripatético e dialogado de Ambrosio de Salazar (sec. XVII) e o método por comparação de González Torres de Navarra (sec. XVIII).

No século XIX, propostas semelhantes continuaram surgindo e destaca-se o fato de que muitas delas se dirigiam ao público escolar, em uma época em que as línguas modernas passaram a integrar o currículo do ensino regular. Dentre tais empreendimentos, alcançaram mais êxito o método prático do alemão H.G. Ollendorff e os diversos métodos naturais, como os criados pelos franceses C. Marcel e F. Gouin y e pelo inglês T. Prendergast (SÁNCHEZ, 2000). Por “natural” entenda-se o ensino que busca emular o processo de aquisição da língua materna. Existe uma longa e importante tradição de defensores de métodos naturais, ancorada em pensadores como Montaigne, Rousseau e Pestalozzi.

Somente em finais do século XIX, houve uma consolidação dessas propostas com o chamado Movimento de Reforma. É possível observar uma clara relação entre esse movimento e as necessidades de comunicação impostas pela nova colonização da África e da Ásia e pelas muitas migrações de povos europeus em direção à América. Além disso, essa foi também a época de instituição da Linguística como disciplina acadêmica. Os principais reformistas foram o inglês H. Sweet, o francês P. Passy e o alemão W. Viëtor. Defendiam a primazia da oralidade e da fonética, o uso de textos relacionados e contextualizados, a aplicação de uma metodologia indutiva e rechaçavam as explicações gramaticais (HOWATT, 1984; SÁNCHEZ, 2000).

A instituição que passa a ocupar-se de maneira específica do ensino de línguas estrangeiras se desenvolveu, conforme dito anteriormente, nessa mesma época, fins do século XIX. Sua trajetória inicial se confunde com a do Método Direto, criado por Lambert Sauveur (1826-1907), mas sistematizado e ampliado por Maximilian D. Berlitz (1852-1921).

Sauveur, um imigrante francês que vivia nos EUA, iniciou seu trabalho na escola de idiomas do alemão Gottlieb Heness, que fora discípulo de Pestalozzi. Ali, desenvolveu

seu método para desenvolvimento da língua oral baseado em perguntas e respostas (SÁNCHEZ, 2000).

Não se sabe se Berlitz efetivamente conheceu o método de Sauveur, mas por intermédio dele a proposta alcançou várias línguas, inclusive o espanhol. O sucesso das suas escolas de línguas foi impressionante: em 1878, havia uma escola Berlitz, em Rhode Island, EUA; em 1914 havia 200, entre América e Europa (SÁNCHEZ, 2000). O sucesso das escolas Berlitz inspirou o surgimento de outras instituições semelhantes, como a Aliança Francesa, fundada em 1884, em Paris.

No que diz respeito especificamente à língua espanhola no Rio de Janeiro, até meados do século XX não se tem notícia de uma instituição que oferecesse cursos livres, exceto possíveis “cursos particulares dados por estrangeiros”, como menciona Schmidt (1935, p.23). A título de exemplo, na primeira edição do *Almanak Laemmert*⁵ (1844), não se encontra alusão alguma a professores de espanhol, mas nas últimas (1888 e 1889) existem referências a um professor que lecionava várias línguas, entre elas o espanhol. Nas páginas que seriam o equivalente a uma seção de classificados o docente anuncia seus serviços em destaque, como pode ser visto no documento reproduzido na página inicial deste capítulo.

Não se encontrou, nos mesmos volumes do *Almanak*, citação de cursos de idiomas, seja de espanhol, seja de outras línguas estrangeiras. Ressalte-se que a Aliança Francesa se estabeleceu no Brasil em 1885, no Rio de Janeiro, mas não há referência à sua existência nos volumes do *Almanak* de 1885 a 1889⁶.

É importante mencionar que, até 1890, os alunos do Colégio Pedro II estudavam no ensino secundário obrigatoriamente três línguas estrangeiras modernas: inglês, francês, e alemão. O italiano era oferecido como disciplina facultativa (ANDRADE, 2001) e, como se viu, talvez também tivessem aulas de espanhol. Isso quiçá causasse um desinteresse pelos cursos livres, tendo em vista que suas atividades redundavam com o ensino de línguas nos espaços escolares.

Nas décadas de 1950 e 1960, são fundados, no Brasil, institutos de cultura que são empreendimentos de países hispânicos, especificamente, Espanha e Argentina. Eram

⁵ *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, publicado pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert, no Rio de Janeiro, entre 1844 e 1889. É o mais antigo almanaque brasileiro e considerado uma fonte histórica importantíssima e muito completa sobre as atividades econômicas no século XIX.

⁶ A Cultura Inglesa foi fundada em 1934, em São Paulo, e o Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU) foi fundado em 1937, no Rio de Janeiro (HELB, 2009).

criações de política exterior linguística e cultural e tinham, entre suas finalidades, a oferta de cursos de língua espanhola.

A primeira iniciativa nesse sentido partiu da Espanha, com a criação, a partir da década de 1950, dos Institutos de Cultura Hispânica, cujas origens estão no *Instituto de Cultura Hispánica* (ICH) de Madri, fundado em 1946.

A criação do ICH de Madri e de seus congêneres na América Hispânica e no Brasil foi um dos pontos da política externa de Franco no pós II Guerra Mundial. Em um mundo que acabara de derrotar o Nazifascismo, a Espanha teve seu regime condenado internacionalmente e seu pedido de ingresso na recém-criada ONU negado. A sua política externa tinha, portanto, em especial na segunda metade da década de 40, características defensivas cujo objetivo era conseguir a aceitação do país e de seu governo pela comunidade internacional (GEMMAL, 2004; TAMAMES, 1988).

O ICH nasceu com a conclusão das atividades do *Consejo de la Hispanidad*, instituição criada em 1940 para levar adiante o ideal de Hispanidade, sob a direção da Espanha, que assumia o papel de “líder espiritual do mundo hispânico” (BARBEITO DÍEZ, 1989). Na verdade, o ICH dava continuidade apenas à *Sección Cultural* do *Consejo de la Hispanidad*, com seus programas de intercâmbio acadêmico e cultural, bolsas, publicações, entre outros.

A política externa franquista desejava cooptar o Brasil para a “causa” da hispanidade (AYLLÓN PINO, 2004), daí a fundação, em nosso país, de Institutos de Cultura Hispânica. Essas instituições não eram, no Brasil ou em qualquer outro país, filiais do ICH de Madri. Apesar de seu surgimento ser estimulado pelo governo espanhol, os diversos Institutos eram organismos autóctones, juridicamente independentes e geridos de forma autônoma (ÁLVAREZ ROMERO, 2009), mas inegavelmente vinculados a Madri e à política externa espanhola, inclusive no aspecto financeiro.

No Brasil⁷, o primeiro deles surgiu no Rio de Janeiro, em 30 de maio de 1956, sob o nome de Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica (IBCH) e com estatuto jurídico de uma associação, como permanece até os dias atuais. Presidido pelo então Reitor da Universidade do Brasil, Pedro Calmon, o IBCH dedicou-se a intensificar as relações culturais entre os dois países e a divulgar a cultura espanhola no Brasil.

Dois anos após sua fundação, em 1958, o IBCH começa a oferecer cursos de língua espanhola. A iniciativa partiu de Emilia Navarro Morales, então professora de língua

⁷ As informações sobre os cursos livres brasileiros citados a partir de agora que não contenham indicação de fonte foram obtidas por meio de entrevistas. Sobre o procedimento, veja-se o item 1.2.3 da Parte II.

espanhola da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que teria encontrado na criação desses cursos a solução para a prática de ensino de seus alunos de graduação em Letras Neolatinas. Desde essa época e de maneira ininterrupta, o IBCH oferece cursos livres de língua espanhola no Rio de Janeiro.

Emilia Navarro Morales foi a primeira coordenadora dos cursos da instituição, sendo substituída em meados dos anos 80, em função de sua aposentadoria, por Layla da Silveira Thomaz. Destaca-se também a figura de Leônidas Sobrino Porto, que presidiu o IBCH em fins dos anos 60 em substituição a Pedro Calmon, professor de Língua Espanhola do Colégio Pedro II, importante educador e hispanista brasileiro. Navarro Morales e Sobrino Porto foram os autores dos primeiros manuais preparados pelo IBCH para seus cursos.

Em 1963, o IBCH tinha mais alunos que o total de graduandos em Neolatinas-Espanhol das quatro faculdades de filosofia do Rio de Janeiro. Eram cursos que duravam longos cinco anos, com aulas de língua e de cultura espanhola e hispano-americana, ao final dos quais o estudante recebia um *Diploma de Estudios Hispánicos* da *Universidad de Madrid*. Seu público se compunha de estudantes e profissionais que buscavam o IBCH com preocupações de caráter cultural (NAVARRO MORALES; SOBRINO PORTO, 1964).

Tendo em vista a dimensão continental do Brasil, outros ICH surgiram no país nos anos que se seguiram: em Salvador (1956), em Porto Alegre (1956), em Fortaleza (1961), em São Paulo (1963) e em Brasília (1976)⁸. Todos ofereciam cursos de língua, consoante à política de hegemonia linguística franquista e de sua identificação ideológica entre língua, nação e Estado.

Em 1964, dizia García Morejón (2000, p.29) sobre tais Institutos, especialmente o de São Paulo:

Gran importancia debe otorgarse a la creación de Institutos de Cultura Hispánica en los principales centros demográficos de este país. A estos Institutos —existen ya algunos que merecen todos los respetos— les cabe la tarea de coordinación de esfuerzos. Deben apoyarse en las principales Universidades brasileñas y su misión debe ser, entre otras de carácter más político-cultural, la de vulgarización de la lengua y cultura hispánicas, además de la de investigación. Ofrecemos aquí las normas sobre las que acaba de crearse el Instituto de Cultura Hispánica de São Paulo, que consideramos importantes porque parece que atienden a todos los intereses más arriba enumerados.

El Instituto de Cultura Hispánica de São Paulo se compone de los siguientes sectores:

I. Investigación.

II. Enseñanza y divulgación cultural.

⁸ Há divergência nos dados acerca das datas de fundação dos ICH, especialmente o de Salvador.

- III. Biblioteca y Departamento Audiovisual.
- IV. Ediciones de textos y publicaciones periódicas.
- V. Relaciones e Intercambio.
- [...]
- II. El sector de Enseñanza y divulgación cultural:
 - a) realizará cursos de lengua y literatura española e hispanoamericana [...]

Dessa forma, os primeiros cursos livres de língua espanhola de que se têm notícia no Brasil não nasceram de uma iniciativa comercial, mas de uma política linguístico-cultural que estava atrelada a uma política externa com objetivos específicos, conforme mencionado acima.

No Rio de Janeiro, mais de dez anos após a fundação do IBCH, cria-se outra instituição de características similares, o Instituto Cultural Brasil-Argentina (ICBA).

Inaugurado em 1967, o ICBA nasceu como parte da estrutura da Embaixada Argentina no Rio de Janeiro. A iniciativa partiu do Embaixador Mario Amadeo, um diplomata, político e escritor com muito interesse em questões culturais. Desde então, oferece cursos de língua espanhola, associados a outras ações culturais como exposições, biblioteca e algumas coedições relacionadas à literatura argentina. Também oferecia muitos cursos relacionados à literatura, à história e à geografia argentina. Há Institutos Culturais semelhantes, anexos à representação consular argentina, em Roma e em Nova Iorque, mas apenas o do Rio de Janeiro tem como principal atividade o ensino da língua.

Os cursos de línguas oferecidos nos primeiros anos de existência do ICBA tiveram muito êxito e estavam destinados a um público primordialmente formado por mulheres da alta burguesia que estudavam a língua com o objetivo de realizar viagens. A partir da assinatura do Tratado do Mercosul (1991), a oferta de cursos de língua espanhola expandiu-se bastante, com a mudança do perfil do público, que passou a se compor de profissionais e estudantes.

O ICBA tem suas origens no Instituto Brasileiro-Argentino de Cultura, criado no Rio de Janeiro em 1934. Um ano antes, fora fundado o *Instituto Cultural Argentino-Brasileño*, em Buenos Aires e, pouco tempo depois, novos Institutos Culturais semelhantes foram estabelecidos em Rosário, Córdoba, Porto Alegre e São Paulo. Segundo Santos (2008, p.226), a criação dessas instituições “demarcou um novo momento de aproximação entre os dois países e, por sua vez, uma nova fase na história de suas relações”. Cabe destacar o importante papel então desempenhado por Ramón J. Cárcano. Historiador e advogado, foi embaixador argentino no Rio de Janeiro entre 1933 e 1937 e fomentava esse estreitamento das relações entre os dois países no plano cultural. Durante sua permanência no Brasil, Cárcano estimulou a assinatura de acordos e convênios culturais entre os

presidentes Augustín Justo e Getúlio Vargas, que foram ratificados nas duas décadas seguintes. O aspecto cultural tornou-se parte das propostas de ambos os países e era considerado um elemento fundamental na concretização de objetivos de âmbitos políticos e econômicos. Tratava-se de uma época de crise mundial, na qual os países latino-americanos buscavam maior intercâmbio entre si e, ao mesmo tempo, desejavam fazer frente ao pan-americanismo imperialista norte-americano (SANTOS, 2008).

Os Institutos Culturais então criados eram instituições autônomas e tinham, segundo Santos (2008), a atribuição de difundir conhecimentos geográficos, históricos, linguísticos e literários. Santos (2008) menciona o ensino da língua, mas não há dados que possam confirmar a efetiva existência de cursos de espanhol no Instituto Brasileiro-Argentino de Cultura do Rio de Janeiro criado nos anos 1930.

Entre as atividades desenvolvidas pelos Institutos Culturais estava a “organização de congressos, seminários, concursos literários, de monografias, de biografias, missões culturais, e de mostras de livros, cinema, música, arte, teatro, entre outras” (SANTOS, 2008, p.232). Eram, portanto, de grande importância na difusão e no fomento de atividades de cooperação cultural entre Argentina e Brasil, juntamente com iniciativas editoriais, científicas e artísticas.

O ICBA, desde sua fundação, é dirigido por diplomatas e, nos seus primeiros anos, não contava com uma coordenação acadêmica. Entre as docentes que atuavam na instituição nos seus primórdios estavam Dora Silva e Souza, Elena de Beer, Nelly Afonso e Lucy Cuesta. A partir de meados dos anos 80 até os dias atuais a coordenadora é a professora María del Carmen Thomas, que assumiu o cargo na época em que May Lorenzo Alcalá, escritora e diplomata, ocupou a direção da instituição e promoveu uma grande revitalização nas suas atividades.

Além dos Institutos de Cultura empreendidos por países hispânicos, como o IBCH e o ICBA, houve outras iniciativas de oferta de cursos livres de espanhol. Em instituições privadas pode-se citar, por exemplo, o curso da Associação Cultural Caballeros de Santiago, criado em 1967, em Salvador (CABALLEROS DE SANTIAGO, 2009). No âmbito público cabe menção ao Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, criado, em 1979, pela Escola Estadual Nilo Peçanha, em Niterói (PARAQUETT, 2006), que oferecia cursos de línguas à comunidade.

1.3 O ESPANHOL NO ENSINO REGULAR: DO MOVIMENTO DE RETORNO ÀS ESCOLAS À LEI 11.161

O retorno do Espanhol ao ensino regular não universitário começa nos anos 80 e tem como um de seus protagonistas o movimento organizado dos docentes da área. Como primeiro gesto que simboliza essa mobilização está a fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (Apeerj). Nos anos que se seguem, surgem associações semelhantes em outros estados do país e, em 1985, ocorre o I Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, também no Rio de Janeiro⁹.

É importante mencionar que, naquele momento, o Brasil passava pelo processo de redemocratização. Com a abertura política, uma série de medidas foi tomada, em especial durante o governo do Presidente Figueiredo (1979-1985): a Lei da Anistia e a volta dos exilados (1979), a Nova Lei Orgânica dos Partidos e a recriação do pluripartidarismo (1979), o restabelecimento das eleições diretas para governadores de estados (1982), entre outras.

Em 1980, em meio a todo esse processo e antes da criação do Apeerj, o espanhol já havia reaparecido, mesmo que timidamente, no sistema público de ensino do Rio de Janeiro; mais especificamente, os Centros de Estudos Supletivos passam a oferecê-lo, junto com o inglês e o francês (PARAQUETT, 2006).

No Rio de Janeiro, a eleição para o governo do estado realizada em 1982 foi vencida por Leonel Brizola. Líder populista que representava o grupo político derrotado pelo Golpe de 64, o discurso de Brizola defendia uma união Latino-Americana contra o Imperialismo Americano. Assim, explica-se o eco encontrado em seu governo aos pleitos da Apeerj a respeito da inclusão do espanhol na escola de ensino básico.

Foi exatamente nessa época, em 1984, que ocorre a primeira importante vitória do movimento dos professores organizados. Dois anos antes, a Apeerj havia apresentado uma solicitação arrazoada à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para a volta do espanhol às escolas de Segundo Grau, ao lado do francês e do inglês. O Conselho Estadual de Educação apreciou a demanda em 16/02/1983 e, com a defesa do Conselheiro Dinamérico Pombo, decidiu aprová-la. Em 1984, a Secretaria Estadual acatou o parecer do Conselho (APEERJ, 1984; ALMEIDA, 1989). No ano seguinte, após nova solicitação da associação, foi realizado um concurso público que oferecia 720 vagas para professores de

⁹ Em 2009 se realizou, em João Pessoa, a décima terceira edição do evento.

Língua Espanhola que, por falta de profissionais licenciados na área, não foram integralmente preenchidas.

Em 1985, a Fundação Cesgranrio, responsável pela realização dos exames do Vestibular Unificado, que reunia quase todas as instituições públicas e privadas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, decidiu incluir o espanhol entre as opções de língua estrangeira (com o inglês e o francês). Novamente, vemos nessa decisão a atuação da Associação de Professores:

A professora Maria de Lourdes Cavalcanti Martini, Diretor-Presidente, após abrir os trabalhos, comunicou que a APEERJ apresentou à Fundação Cesgranrio proposta para a inclusão da Língua Espanhola no vestibular unificado, lendo o teor da proposição. Foi o Diretor-Presidente informado de que a proposta seria aceita e que a prova de Espanhol já constaria dos programas de vestibular a serem realizados neste ano de mil novecentos e oitenta e cinco. (APEERJ, 1985a)

Posteriormente, tal medida se estendeu a outros estados do país e foi um dos elementos fundamentais para que a língua espanhola passasse a fazer parte do currículo de muitas escolas brasileiras, principalmente as instituições privadas de Ensino Médio. É possível que esse fato tenha provocado um aumento na demanda por cursos de língua espanhola, tendo em vista a crença que circula em nossa sociedade sobre a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira na escola, em uma nítida confusão entre o seu papel no espaço educacional e no mundo do consumo.

A partir de 1988 as universidades públicas do estado passaram a realizar seus próprios exames de vestibular e todas mantiveram as provas de espanhol. A opção pela língua aumentou gradualmente e, em 2010, é a mais procurada nos vestibulares da UERJ e da UFRJ.

Ainda na mesma década, entre 1988 e 1989, a Apeerj, o Instituto Latino-Americano de Cultura (ILAC) e o Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado do Rio de Janeiro lideraram a Proposta Popular de Emenda ao Projeto de Constituição do Estado do Rio de Janeiro pelo ensino obrigatório de língua espanhola na Rede Estadual (APEERJ, 1988; ALMEIDA, 1989), aprovada pela Assembleia Legislativa (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989). Dessa forma, o Rio de Janeiro passa a ser o único estado do país que tem, em sua constituição, a obrigatoriedade do ensino de espanhol, quase duas décadas antes da lei federal 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola no ensino médio.

No mesmo ano de promulgação da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, ocorre um inédito concurso para professores de mais de 200 instituições privadas de ensino

básico que oferece vagas para língua espanhola (ALMEIDA, 1989). Considerando-se que não havia nenhuma obrigatoriedade de presença do espanhol na rede privada e que essas instituições são empresas que, como tais, regulam-se pelas leis de mercado, o concurso demonstra que o interesse pela língua começa a consolidar-se. A presença do espanhol no vestibular terá sido determinante nesse acontecimento.

Na década seguinte, em 1995, é promulgada uma nova lei, de número 2.447/1995 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1995), que torna obrigatória a presença do espanhol não apenas na Rede Estadual como está na Constituição Estadual, mas em todas as escolas públicas de ensino de 1º e 2º Graus do Estado do Rio de Janeiro.

No âmbito federal, entre 1977 e 1995, foram apresentados no Congresso Nacional 21 projetos de lei sobre o ensino da língua espanhola, quinze na Câmara dos Deputados e 6 (incluindo reapresentações), no Senado Federal (BARROS, 2001). A maior concentração de projetos, todos arquivados ou não aprovados, deu-se em momentos chave, especialmente na época da redemocratização, entre 1977 e 1983, e nas proximidades da assinatura do Tratado do Mercosul, entre 1989-1995.

Após vinte anos de obrigatoriedade nas redes públicas do Estado do Rio de Janeiro e vinte e cinco de presença na grade curricular das escolas da Rede Estadual, a situação do espanhol nessas instituições ainda está distante daquilo que a legislação determina. Em primeiro lugar, pelo número insuficiente de professores, já que poucos concursos foram realizados. Além do concurso de 1985, segundo Daher (2006) realizaram-se mais três no âmbito do governo do Estado: em 1997 e 2002, para a FAETEC (Fundação de apoio à Escola Técnica), e em 2001 e 2004, para a Rede Estadual. Em 2007, houve um novo concurso com vagas para espanhol, em 2008, uma seleção para cadastro de reserva e, em 2009, novo concurso público. Houve também concursos para a Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro em 1998 e em 2001. Outros municípios, como Duque de Caxias, Campos, São Gonçalo, Niterói, Angra dos Reis e Rio das Ostras também abriram vagas para professores de espanhol nos últimos anos.

Com relação à Rede Estadual, em fins de 2009 havia 557 professores de espanhol, dos quais 373 são concursados na área, lotados em 314 escolas (20,43% do total) que, oferecem essa língua a 2.899 turmas, com quase 20 mil estudantes ou 11,69% do total (APEERJ, 2008). Em janeiro de 2010, cerca de 500 professores de espanhol aprovados nos concursos de 2007 e de 2008 foram convocados pela Secretaria, o que fez praticamente dobrar o número de docentes da rede.

Em agosto de 2010, a lei federal 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola no ensino médio, completa cinco anos de promulgação e, com isso, termina o prazo para seu cumprimento. Em alguns estados os Conselhos Estaduais emitiram parecer acerca da implantação do Espanhol e esforços nesse sentido estão sendo implementados. Em outros, como São Paulo, não há notícias acerca de iniciativas para cumprimento da lei. No Rio de Janeiro, as novas Matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública estadual (SEEDUC, 2009) determinam que, conforme a LDB, as escolas de Ensino Médio contarão com uma Língua Estrangeira Moderna escolhida pela comunidade escolar e de matrícula obrigatória e uma de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. A Língua Espanhola deverá constar entre as opções de Língua Estrangeira Moderna, de matrícula obrigatória ou facultativa.

1.4 O ESPANHOL EM CURSOS DE LÍNGUAS: DE BEM CULTURAL A BEM DE CONSUMO

Quando a lei 2.447/1995 entrou em vigor no Rio de Janeiro, nos anos 1990, o ensino de língua espanhola no Brasil já se encontrava em expansão. Se, antes disso, ela ocupava uma posição secundária entre as línguas estrangeiras estudadas no nosso país, hoje é a segunda em importância. Atribui-se a fatores da conjuntura internacional esse *boom*, como o advento do Mercosul em 1991, o estabelecimento de diversas empresas espanholas no Brasil e o fato de o espanhol ser considerado atualmente a segunda língua internacional, com uma demanda cada vez maior em muitos países, especialmente nos EUA. No entanto, é importante ressaltar que todos esses elementos são posteriores ao movimento dos professores organizados que, conforme visto, iniciou-se nos anos 80.

Assinalar que o retorno do espanhol ao ensino escolar é anterior a todos esses fatores de caráter econômico não significa negar a importância desse elemento na expansão do ensino de E/LE ou o reconhecimento de que a sua demanda ainda provém de jovens e adultos que desejam aprender o idioma para fins profissionais ou acadêmicos, de setores variados. O fator econômico demonstrou ser, pelo menos nos últimos 50 anos, preponderante para a difusão internacional das línguas estrangeiras, como ocorre com o inglês. No contexto brasileiro, em que saber inglês é uma necessidade profissional,

conhecer o espanhol passou a ser considerado um diferencial importante para a inserção no mercado de trabalho.

Esse é o público que recorre aos cursos livres de língua espanhola, que começaram a se proliferar a partir dos anos 90. Instituições que tradicionalmente se dedicavam a oferecer cursos de inglês, mas que, com o *boom* do espanhol, passaram a contar também com cursos dessa língua.

Assim como ocorreu com ensino regular, ainda na década de 1980 surgiram algumas iniciativas relacionadas à oferta de cursos livres de E/LE.

Dentre eles, merece destaque a criação, em 1986, do terceiro mais antigo curso de língua espanhola do Rio de Janeiro, o então chamado Instituto Cervantes da Casa de Espanha.

Fundado em um clube de imigrantes espanhóis, especialmente galegos, o curso da Casa de Espanha nasceu por iniciativa de presidente Juan Alvite Iglesias com o objetivo de ensinar a língua espanhola aos filhos dos emigrantes espanhóis do Rio de Janeiro. De fato, a porcentagem de descendentes nos primeiros anos de existência do curso era bastante significativa. O primeiro responsável pela nova atividade foi Juan Bové Cuevas, Diretor Cultural do clube, que não era professor de espanhol.

O curso foi desde seu início apoiado pelo *Instituto de Cooperación Iberoamericana* (ICI), organismo dependente do *Ministerio de Asuntos Exteriores* e que teve como predecessor o ICH de Madri. Tal suporte se dava especialmente por meio do trabalho dos então chamados *Asesores Lingüísticos*. O primeiro *Asesor* lotado no Rio de Janeiro foi Juan Manuel Oliver Cabañes que, em função disso, passou a exercer a coordenação acadêmica dos cursos da Casa de Espanha a partir de 1991.

O crescimento apresentado pelo curso da Casa de Espanha ao longo da sua primeira década pode ser considerado uma evidência do *boom* do espanhol no Brasil. Em um dos períodos de 1988, havia apenas 53 alunos concluintes e dois professores examinadores, Milagros Juste Nuñez e Waldir S. Santana¹⁰; em 1990, houve 451 matrículas ao longo dos dois períodos regulares e dos três intensivos, que daria um número total de pouco mais de 200 alunos regulares; em 1992, já eram 326 alunos matriculados e dezesseis professores, entre brasileiros e hispanoparlantes¹¹; em 1995, ao longo dos dois períodos regulares e dos

¹⁰ Não há registro dos professores que atuavam nos cursos, apenas dos que participavam da avaliação das provas orais. Assim sendo, existe a possibilidade de que houvesse mais docentes trabalhando na instituição além dos dois citados.

¹¹ Eram eles: Claudia Estevam Barbosa, Eduardo Chiodi, Marta Ansaldo, Helena Ferreira, Cristina Vergnano, Leticia Rebollo Couto, Suzana Sckail, Maria Ana Gutiérrez, Regina Bastias Salazar, Clara Giglio,

três intensivos, foram 2.186 matrículas, o que daria um número total de cerca de 1000 alunos regulares; em 1998, eram 1200 alunos e vinte professores¹². Nos anos 90, o curso da Casa de Espanha foi, sem dúvida, a grande referência do ensino não regular de espanhol no Rio de Janeiro. Como dado comparativo, ainda nos primórdios do *boom* do espanhol, em 1992, enquanto a Casa de Espanha, como se viu, contava com 326 alunos e dezesseis professores, o IBCH tinha 260 estudantes e oito professores¹³ e o ICBA tinha 200 alunos e cinco docentes¹⁴ (CONSULADO, 1993).

Em outras cidades do estado também surgiram iniciativas, como esta, em 1985, no município de Campos (APEERJ, 1985b):

A profa. Maria Thereza da Silva Venâncio informou que a Faculdade de Filosofia de Campos está realizando um curso de espanhol para a comunidade com 66 alunos inscritos; que um mesmo curso particular daquela cidade conta com 15 alunos; e que o Curso de Espanhol do Laboratório de Línguas do L.H.C. está com 150 inscritos.

Entre fins dos anos 80 e início dos 90, surgiu o curso de outra instituição recreativa de imigrantes espanhóis, o *Club Español* de Niterói, igualmente designado Instituto Cervantes e apoiado pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha com seus *Asesores Lingüísticos*. A iniciativa da sua criação partiu da professora Milagros Juste Núñez, que também lecionava na Casa de Espanha. Em 1998, com duas sedes, o curso contava com 90 alunos e três professoras¹⁵ (CONSEJERÍA, 1998).

Na mesma época, surgiam, nos estados do Paraná (1986) e de São Paulo (1987), os Centros de Línguas ligados às redes públicas de ensino. São programas das Secretarias de Educação que têm o objetivo de oferecer gratuitamente aos alunos da rede estadual o ensino de línguas estrangeiras modernas, além daquela(s) já oferecida(s) na grade curricular obrigatória. No Paraná, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM

Octávio Aníbal Lecaros Gallardo, Stella Maris Cermeño Mendonça, Gerardo Andrés Godoy Fajardo, Ana Cristina Iglesias de Piedrafita, Marcela del Carmen Sánchez Nilo e Ana Lucia Teixeira de Alvarenga (CONSULADO, 1993).

¹² Adriana Tozzoto Lage, Ana Paula Silva de Barros, Andréa da Silva Ciuffo, Clara Lúcia de Franco Macedo Giglio, Elaine Simões Pinto, Eline Marques Rezende, Elisa Victoria Laporte da Costa Nunes Bonfim, Gerardo Andrés Fajardo Godoy, Gregorio Pérez de Obanos Romero, Irene Revilla Castaño, Isa de Almeida Alzamendi, Javier Llano Díaz Valero, María Ángeles Tortajada Millán, María Belén Posada Alonso, María Cristina Iglesias Álvarez de Piedrafita, María Hortensia Blanco García, María Mercedes Riveiro Quintans, Marta Emma Brichetto Ansaldo, Regina Bastias Salazar, Vera Regina de Almeida Couto (CONSEJERÍA, 1998).

¹³ Andrea da Silva Ciuffo, Denise Vence Vilamea, Carmen da Silva Margallo de Castro, Estrella Loureiro Recarey, Maria de Fátima Teixeira Guimarães, Mônica Pereira, Mônica da Silva Bóia e Vera Lúcia Martins Moreira. A coordenação pedagógica estava a cargo de Layla da Silveira Thomaz (CONSULADO, 1993).

¹⁴ Elena de Beer, Lucy Cuesta, Nelly Afonso, Octavio Aníbal Lecaros Gallardo e Sandra Villanueva. A coordenadora era María del Carmen Thomaz (CONSULADO, 1993).

¹⁵ Maria de Fátima Teixeira Guimarães, Márcia Valeria Lopes Borges e Nubia Renata Duarte (CONSEJERÍA, 1998).

nasceram em 1986 oferecendo alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Hoje também oferecem japonês, ucraniano e mandarim e uma porcentagem das vagas está aberta à comunidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009). Em São Paulo, os Centros de Estudos de Línguas – CEL surgiram em 1987 tendo apenas o espanhol como língua oferecida. Posteriormente ampliaram a oferta ao francês, italiano, alemão e japonês e estão abertos apenas aos alunos da rede estadual (CENP, 2009).

Segundo Abio (2002), em 1998 dez estados brasileiros possuíam centros de línguas nas suas redes de escolas: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco e São Paulo.

Entre fins dos anos 80 e início dos 90, primordialmente, nasceram os Centros Culturais Brasil-Espanha (CCBE). Em 1989 abrem suas portas os CCBE de Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre; no ano seguinte, o de Curitiba e, em 1997, o de Florianópolis. Além desses, o ICH de Brasília, fundado em 1976, é convertido em um CCBE. Essas instituições eram administradas pela Sociedade Cultural Brasil-Espanha, cuja criação remonta a 1961, de direito civil brasileiro, mas dependente da *Agencia Española de Cooperación Internacional* e da *Consejería Cultural y de Cooperación* da Embaixada da Espanha. Além de cursos de línguas, ofereciam atividades culturais, em moldes semelhantes aos dos antigos ICH (MORILLO CABALLERO, 1998; AYLLÓN PINO, 2004).

Pouco tempo antes, no início dos anos 80, época de ascensão de Felipe González ao cargo de Primeiro-Ministro da Espanha, os antigos ICH deixaram de receber subvenção do governo espanhol. No Rio de Janeiro, o IBCH sobreviveu em função das matrículas em seu curso de espanhol. Em Porto Alegre e em Fortaleza, já funcionavam nas dependências da PUC-RS e da UFC e passaram, definitivamente, às mãos dessas instituições, onde estão até hoje. O Instituto de Salvador desapareceu e o de São Paulo se converteu no Centro Universitário Ibero-Americano. A sede de Brasília foi absorvida pela Sociedade Cultural Brasil-Espanha e tornou-se um CCBE.

Dessa forma, pode-se entender que a iniciativa de fundar os CCBE faz parte de um novo rumo da política linguística da Espanha, que buscava desvencilhar-se de instituições criadas à época do franquismo, como os ICH. Em 1977, o próprio ICH de Madri passou a

denominar-se *Centro Iberoamericano de Cooperación* (CIC) e, em 1979, *Instituto de Cooperación Iberoamericana* (ICI)¹⁶.

No entanto, é possível observar que os novos CCBE eram muito mais atrelados à administração espanhola que os antigos ICH. Os institutos, pelo menos no Brasil, tinham o estatuto jurídico de associações e, apesar de financiadas pela Espanha, mantinham sua autonomia. O mesmo não se pode dizer dos CCBE, que eram todos administrados pela Sociedade Cultural Brasil-Espanha. Nesse ponto, a Espanha democrática demonstrou-se bem mais centralizadora que a Espanha ditatorial.

Apesar da criação dos CCBE, na década de 90 ocorreu o fim da hegemonia dos Centros Culturais – instituições adscritas a organismos oficiais de algum país hispanófono – no ensino livre de língua espanhola. Dessa forma, o ensino de E/LE começa a tomar feições nitidamente comerciais, deixando a língua de ser um bem cultural para tornar-se um bem de consumo. No Rio de Janeiro, ainda sobrevivem os dois primeiros Centros Culturais que ofereceram cursos de língua espanhola, o Centro Cultural Brasil-Argentina e o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica, bem como o curso da Casa de Espanha, mas eles representam uma gota no mar de instituições privadas que oferecem espanhol. A título de exemplo, apenas os cinco cursos envolvidos nesta pesquisa possuem 307 unidades no estado. Além disso, mesmo nos Centros Culturais houve, a partir dos anos 90, uma mudança no perfil do alunado, que passou a compor-se primordialmente de profissionais e estudantes.

Antes de 1993, pelo menos dois grandes cursos privados já ofereciam aulas de espanhol: Fisk e Berlitz (CONSULADO, 1993). No entanto, foi apenas nesse ano, com uma campanha publicitária marcante, que se iniciou, no Centro de Cultura Anglo Americana – CCAA, um investimento significativo em torno do ensino espanhol em cursos livres de idiomas. A partir de então, quase todas as instituições desse segmento passaram a oferecer cursos de espanhol, embaladas pela crença no *boom* do ensino da língua em virtude do advento do Tratado do Mercosul em 1991. Aqui se iniciava a construção discursiva do mito “Brasil, paraíso do ensino de espanhol”, processo reforçado mais tarde com a assinatura da lei n. 11.161 (BRASIL, 2005), conforme assinalam Freitas, Barreto e Vargens (2009).

¹⁶ Em 1988, o ICI foi renomeado como *Agencia Española de Cooperación Internacional* (AECI) e, finalmente, em 2008, passou a chamar-se *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID)

Em fins dessa década, instala-se, em São Paulo, a primeira sede no Brasil do Instituto Cervantes (IC). Instituição espanhola criada em 1991 no âmbito do *Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación*, sua função autodeclarada é a “*promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana*” (INSTITUTO CERVANTES, 2009). É um organismo de política linguística e cultural; mais que isso, pois, segundo Pajín (2006-2007), “*el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación considera al Instituto Cervantes uno de sus actores fundamentales en la política exterior española*”.

Após a fundação, em 1998, da sede em São Paulo, o IC abre as portas no Rio de Janeiro em 2001. A princípio, eram sedes diferentes das demais no mundo, pois não ofereciam cursos livres de língua e se dedicavam apenas a atividades de didática e de metodologia. Em função disso, eram inicialmente denominadas *Centros de Formación de Profesorado*, apesar de a legislação educacional brasileira atribuir apenas às Instituições de Ensino Superior a tarefa de formação docente. Somente em 2002 e 2003, respectivamente, os IC de São Paulo e Rio de Janeiro começam a dispor de cursos livres de língua e, de maneira gradativa, vêm diminuindo as atividades de didática e metodologia em prol dos cursos de língua.

Entre 2007 e 2008, os CCBE são liquidados e suas instalações são cedidas ao Instituto Cervantes. Assim, o IC passa a contar com sedes em Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife, Belo Horizonte e Florianópolis. O Brasil se torna o país do mundo com maior número de centros da instituição, o que demonstra a sua importância estratégica na política linguística exterior espanhola.

Depreende-se, então, uma nova mudança na política espanhola. Os CCBE – apesar de terem sido instituições bem-sucedidas – não mais atendem aos interesses dessa política linguística e por isso foram extintos. Afinal, só existiam no Brasil, não eram suficientemente articulados entre si ou instituições oficiais da Espanha; o IC é globalizado, oficial e tem funcionamento articulado e padronizado. Isso evidencia uma organização cada vez maior da política de expansão do espanhol como língua estrangeira, o que se entende na medida em que os negócios em torno da língua já representam a segunda maior fonte de ingressos da Espanha.

Não se tem um panorama da situação do espanhol nas empresas privadas de ensino de línguas. Apenas a título de exemplo da amplitude da sua atuação, citamos os dados recolhidos por Martínez-Cachero Laseca (2008) em março de 2008: o CCAA possuía 17

mil alunos de espanhol em 629 unidades; o Fisk contava com 45 mil estudantes da língua em 861 escolas, ou 10% do seu número total de alunos.

Além da oferta pelas grandes empresas privadas, pelos Centros Culturais e pelos organismos estrangeiros, outro setor importante é o de cursos de línguas para a comunidade de três universidades públicas do estado, UFRJ, UERJ e UFF. Todas oferecem aulas de espanhol e, nas duas primeiras, são projetos de extensão com atividades de iniciação à docência para seus alunos de graduação. Iniciativas semelhantes existem em várias universidades do país.

Este capítulo percorre territórios até então inexplorados em trabalhos acadêmicos, pois não se tem notícia de iniciativa anterior no sentido de converter em fatos históricos os acontecimentos do passado com relação ao ensino de espanhol em cursos livres.

Conforme se viu, os cursos livres são instituições que se consolidam com a expansão do capitalismo, em fins do século XIX. No que diz respeito especificamente aos que oferecem língua espanhola, seu estabelecimento no Brasil se dá a partir da década de 50. Eram institutos de cultura de países hispânicos, criações de política exterior linguística e cultural e tinham, entre suas finalidades, a oferta de cursos de língua espanhola. A partir da década de 90, ocorreu o fim da hegemonia dos centros culturais e o ensino livre de língua espanhola começa a tomar feições nitidamente comerciais, em uma perspectiva da língua não como um bem cultural, mas como um bem de consumo. Quase todas as instituições que antes ofereciam somente inglês passaram a ter cursos de espanhol, embaladas pela crença no *boom* do ensino da língua em virtude do advento do Tratado do Mercosul em 1991.

Destaca-se também, neste capítulo histórico, a referência encontrada acerca do *Collegio Inglez*, no Rio de Janeiro, que em 1827 contava com essa disciplina em sua grade curricular. Essa é a menção mais antiga de que se tem notícia acerca da presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira, nunca antes publicada.

Há muitas lacunas neste texto. No caso que aqui é analisado, observa-se que os grandes gestos, principalmente os de caráter político oriundos do Estado, como as leis, são lembrados. Os gestos políticos provindos do movimento organizados dos docentes, apesar de também rememorados, encontram-se num campo de certa opacidade, pois muitas vezes estão registrados apenas em fontes que não são de fácil acesso, como livros de atas das Associações de Professores. Os pequenos gestos, aqueles que, em conjunto, urdem os grandes tecidos do cotidiano, costumam estar no âmbito do esquecimento, ou pertencem

apenas à memória individual dos seus protagonistas. Assim, algumas lacunas deste relato são devidas a esquecimentos fortuitos e outras a apagamentos intencionais.

Ainda com a atenção voltada a questões históricas, no capítulo que se segue, será apresentada e analisada a Administração Científica, sistema criado por F. Taylor, na passagem do século XIX para o XX, para o funcionamento das fábricas.

Capítulo 2

O taylorismo: docilização de corpos e almas



Fotografia 1: Fábrica taylorista

Fonte: *Encyclopedia of Cleveland History: Garment Industry*.
Disponível em: <<http://ech.cwru.edu/ech-cgi/article.pl?id=GI>>

Impossível chamar de científico um sistema desses, a não ser que se parta do princípio que homens não são homens, e que se dê à ciência o papel degradante de instrumento de pressão. (WEIL, 1979, p.126).

Considerando a hipótese desta pesquisa a respeito da interpenetração de vozes e de práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas, é imprescindível rever questões relacionadas à Administração Científica criada por F. W. Taylor. Assim, serão analisadas suas propostas para o mundo do trabalho presentes em *Princípios de Administração Científica* (TAYLOR, 2006). Além disso, faz-se uma análise do taylorismo como processo disciplinar, à luz da teoria de Foucault (1999).

2.1 ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA

O sistema de Administração Científica foi idealizado pelo norte-americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Tanto o sistema, quanto seu criador são, até hoje, muito controversos. De acordo com o lugar em que se encontra o analista (principalmente no que diz respeito ao binômio capital-trabalho), Taylor e a sua Organização Científica do Trabalho (OCT) podem ser demonizados ou louvados.

A polêmica se estende até mesmo a aspectos biográficos. Segundo Gerencer (2006), Taylor era filho de uma família de classe média da Pensilvânia que deixou os estudos aos 18 anos para trabalhar em uma oficina mecânica e, posteriormente, em uma fábrica. Somente em 1880, quando já ocupava o posto de contramestre, pôde iniciar o



Fotografia 2: F. W. Taylor
 Fonte: *University of Virginia*
 Disponível em:
 <<http://faculty.virginia.edu/>>

curso de Engenharia. No entanto, Rago e Moreira (2003) mencionam que os críticos de Taylor afirmam que ele teria nascido em família abastada e que não havia ingressado no curso de Engenharia de Harvard devido a problemas de visão. Além disso, teria começado a trabalhar nas fábricas não por necessidade financeira, mas para realizar seus estudos sobre a OCT. Questiona-se, até mesmo, se algum dia chegou a realizar o curso de Engenharia (WEIL, 1979).

Todavia, tanto seus críticos, quanto seus partidários afirmam que Taylor, de fato, trabalhou em fábricas, em postos diversos, e que

observava o trabalho vivo, fato que o transformaria, de alguma maneira, em um ergonomista. Segundo Vidal (2000), o americano foi responsável pela realização de um dos primeiros estudos ergonômicos empíricos, uma pesquisa sobre as pás.

Taylor realizou investigações sobre o trabalho nas quais observava a atividade dos operários, pois considerava que “embora fosse chefe de fábrica, o conhecimento conjunto de todos os trabalhadores meus subordinados era seguramente dez vezes maior que o meu” (2006, p.50). Em sua perspectiva, a falta de cooperação entre trabalhadores e direção residia na ignorância destes acerca do andamento das atividades dos primeiros. Tais observações, mais tarde, resultariam no livro *Princípios de Administração Científica* (TAYLOR, 2006) e no sistema de produção que, durante décadas, foi predominante no mundo industrializado e que tantas reações provocou entre os trabalhadores.

A OCT alcançou uma adesão mundial em tal proporção que chegou da Itália de Mussolini e da Alemanha de Hitler à Rússia Soviética. Lênin (1980, p. 574), em 1918, critica a sua crueldade, mas sugere a sua adoção:

É preciso colocar na ordem do dia, aplicar na prática e experimentar o salário à peça, aplicar muito do que há de científico e progressivo no sistema de Taylor [...].

Aprender a trabalhar — esta é a tarefa que o Poder Soviético deve colocar em toda a sua envergadura perante o povo. A última palavra do capitalismo neste aspecto, o sistema de Taylor — tal como todos os progressos do capitalismo —, reúne em si toda a refinada crueldade da exploração burguesa e uma série de riquíssimas conquistas científicas no campo da análise dos movimentos mecânicos no trabalho, a supressão dos movimentos supérfluos e inúteis, a elaboração dos métodos de trabalho mais corretos, a introdução dos melhores sistemas de registro [sic] e controlo, etc. A República Soviética deve adotar a todo o custo as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio. [...] Tem de se criar na Rússia o estudo e o ensino do sistema de Taylor, a sua experimentação e adaptação sistemáticas.

Schwartz (2007a) ressalta que, para a Ergologia¹, o Taylorismo é importante por duas razões. Em primeiro lugar, porque estimula a reflexão, já que seguimos questionando-nos sobre sua permanência num momento em que o mundo do trabalho sofre tantas mudanças. Em segundo lugar, porque traz elementos importantes para a análise do trabalho. A proposta taylorista de simplificar e antecipar totalmente a atividade conseguiu demonstrar que a predeterminação completa da atividade é impossível, em qualquer atividade:

Se, mesmo no caso da organização do trabalho dita científica (e a expressão *científica* é importante, registra que se trata de uma forma organizativa totalmente pensada, predeterminada), se mesmo neste caso existe algo que escapa à predeterminação, à antecipação da atividade, então de uma certa maneira trata-se de algo que deve escapar sempre e por todo lugar. Podemos

¹ Para uma apresentação e discussão sobre a Ergologia, veja-se o próximo capítulo.

então, sem dúvida, tirar conclusões gerais, até mesmo genéricas sobre a atividade humana, a partir do que se passou em torno do taylorismo. (SCHWARTZ, 2007a, p.39)

Tal conclusão constitui a base teórica da Ergonomia situada e da Ergologia, como se verá no próximo capítulo.

Formulada ao longo das duas últimas décadas do século XIX e da primeira do XX, a proposta de Taylor refletia a ideologia do cientificismo presente, naquela época, nos âmbitos acadêmicos e, de maneira difusa, na sociedade como um todo. Nessa concepção, um dos objetivos da sua obra é tornar científica a administração:

Este trabalho foi escrito: [...] Terceiro – Para provar que a administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição. Além disso, para mostrar que os princípios fundamentais da administração científica são aplicáveis a todas as espécies de atividades humanas, desde nossos atos mais simples até o trabalho nas grandes companhias, que reclamava a cooperação mais apurada. (TAYLOR, 2006, p.23)

Se o racionalismo científico considerava que apenas pelo caminho da ciência é possível chegar à verdade, a Administração, especialmente a industrial, também deveria percorrê-lo. Dessa forma, uniam-se dois elementos que simbolicamente poderiam representar o século XIX: o cientificismo e a indústria.

Apesar de criada na Inglaterra do século XVIII, foi na centúria seguinte que a indústria se expandiu por vários países – principalmente europeus – e se desenvolveu. Com ela, além da produção em massa e da implantação do Capitalismo, vieram também o aumento demográfico, a crescente urbanização e as novas doutrinas econômicas e sociais ligadas à burguesia e ao proletariado.

A partir de meados do século XIX, os avanços sofridos pela indústria foram tantos que o período costuma ser denominado de Segunda Revolução Industrial. O material industrial básico passou a ser o aço e o vapor foi substituído pelo petróleo e pela eletricidade como força motriz. Além disso, a maquinaria se automatizava cada vez mais e aumentava a divisão do trabalho. Paralelamente, a crescente organização sindical promovia uma melhora das condições de trabalho que, de qualquer maneira, ainda eram extremamente precárias. A título de exemplo, pode-se citar que a Lei Fabril inglesa, de 1850, previa uma jornada de trabalho de 60 horas semanais e, mesmo assim, era constantemente burlada, como se vê nesta notícia publicada pelo *London Daily Telegraph*, em 17 de janeiro de 1860 (*apud* MARX, 1996, v.I, t.1, p. 357-358) sobre as fábricas de rendas de Nottingham:

Às 2, 3, 4 horas da manhã, crianças de 9 a 10 anos são arrancadas de suas camas imundas e obrigadas, para ganhar sua mera subsistência, a trabalhar até as 10, 11 ou 12 horas da noite, enquanto seus membros definham, sua estatura se atrofia,

suas linhas faciais se embotam e sua essência se imobiliza num torpor pétreo, cuja aparência é horripilante. [...] O sistema, como o reverendo Montagu Valpy o descreveu, é um sistema de ilimitada escravidão, escravidão no sentido social, físico, moral e intelectual. [...] O que se deve pensar de uma cidade que realiza uma assembléia pública para peticionar que o tempo de trabalho para homens se limite a 18 horas por dia! [...] Peroramos contra os plantadores da Virgínia e da Carolina. É, entretanto, seu mercado de negros, com todos os horrores do látigo e do tráfico de carne humana, por acaso mais ignóbil do que essa lenta imolação de seres humanos, praticada a fim de que se produzam véus e colarinhos em proveito dos capitalistas?

Os progressos técnicos nas indústrias ocorridos nesse período provocaram o aumento excessivo da produção e uma crise de superprodução após 1873, com depressão de preços, juros e lucros. Entre as inúmeras consequências dessa primeira grande crise do Capitalismo está a tentativa de racionalizar a produção e a direção das empresas. É nesse contexto, e em profunda relação com a mecanização e com a divisão do trabalho, que surge a OCT:

A divisão do trabalho e a mecanização complementam-se e reforçam-se mutuamente. [...] Somente com a introdução da maquinaria, com seu ritmo constante, é possível realizar o sonho - ou o pesadelo - de uma administração exata do tempo e dos movimentos do operário, sem a onerosa necessidade de colocar um capataz e um cronometrador atrás de cada um. (ENGUIITA, 1991, p.235)

Em *Princípios de Administração Científica* (TAYLOR, 2006), publicado em 1911, encontra-se a apresentação da teoria desenvolvida por Taylor ilustrada com uma série de exemplos nos quais expõe a aplicação do método científico e compara a produtividade das fábricas antes e depois da sua implantação.

Sem dúvida, a principal preocupação da OCT residia na produtividade. A Administração teria como fim assegurar prosperidade ao patrão e ao empregado, e isso seria possível quando se alcançasse o maior grau de eficiência, ou seja, quando o indivíduo diariamente conseguisse “o máximo rendimento” (TAYLOR, 2006, p.25) ao longo de vários anos. Entenda-se “prosperidade” do empregado como um salário pago por número de peças produzidas ² e que não superasse em mais que 60% o recebido normalmente, pois quando isso acontece “muitos deles trabalham irregularmente e tendem a ficar negligentes, extravagantes e dissipados” (TAYLOR, 2006, p.61). Por sua vez, o “máximo rendimento” é o processo de produção de mais-valia relativa em substituição à absoluta (MARX, 1996, v.I, t.1). Enquanto a segunda é produzida com o aumento da jornada de trabalho, a primeira é gerada com a redução do tempo de trabalho e o aumento da sua intensidade:

² No século XIX, o sistema de pagamento por peça convivia com o de salário por tempo; segundo Marx (1996, v.I, t.2, p.181), não havia diferença de fato entre eles: “O salário por peça nada mais é que uma forma metamorfoseada do salário por tempo, do mesmo modo que o salário por tempo é a forma metamorfoseada do valor ou preço da força de trabalho”.

Porém, tal diminuição do valor da força de trabalho de 1/10 requer, por sua vez, que se produza em 9 horas a mesma quantidade de meios de subsistência que antes se produzia em 10. Isso porém é impossível, sem aumentar a força produtiva do trabalho. Com os meios dados, um sapateiro pode, por exemplo, fazer um par de botas numa jornada de trabalho de 12 horas. Para fazer, no mesmo tempo, dois pares de botas, tem de duplicar-se a força produtiva de seu trabalho, e ela não pode duplicar-se sem alteração em seus meios de trabalho ou em seu método de trabalho, ou em ambos ao mesmo tempo. Por isso tem de ocorrer uma revolução nas condições de produção de seu trabalho, isto é, em seu modo de produção, e portanto no próprio processo de trabalho. Entendemos aqui por aumento da força produtiva do trabalho em geral uma alteração no processo de trabalho, pela qual se reduz o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria, que um menor quantum de trabalho adquira portanto a força para produzir um maior quantum de valor de uso. (MARX, 1996, v.I, t.1, p.431)

Dessa forma, a OCT tinha o objetivo de que o operário trabalhasse “do *melhor* modo e mais *rapidamente* possível em íntima colaboração com a gerência” (TAYLOR, 2006, p.27, grifo nosso). Vê-se, nesse propósito, uma resposta à prática política defendida pelos recém-criados sindicatos norte-americanos de que os operários utilizassem estratégias para diminuir a velocidade do trabalho para, com isso, haver um aumento da demanda por trabalhadores (RAGO; MOREIRA, 2003). Taylor (2006) refere-se várias vezes a essa prática em seu livro e critica severamente a “vadiagem no trabalho”, atribuída, por um lado, a uma “indolência natural” dos trabalhadores e, por outro, a uma “indolência sistemática”, ou seja, uma prática deliberada.

Para que os operários trabalhassem do melhor e mais rápido modo possível, Taylor (2006) defende, então, a substituição dos métodos empíricos até então utilizados pelas fábricas pelo que denomina métodos científicos. Os primeiros são aqueles que os trabalhadores aprendem por meio da observação do trabalho dos outros colegas ou da tradição oral, assentados na cultura operária. Nesse caso, compete a cada trabalhador a responsabilidade de decidir como executar sua atividade. Os segundos são resultado de análises “científicas”, especialmente o estudo do tempo, realizadas pela direção da empresa, que é, para Taylor, quem deve orientar os trabalhadores a respeito da melhor maneira de executar sua tarefa. Assim, segundo o autor, há uma divisão equitativa do trabalho entre a gerência e os trabalhadores: a direção determina qual seria a melhor e mais rápida maneira de se realizar as atividades, enquanto que ao trabalhador cabe a sua execução. Sobre isso, afirma (TAYLOR, 2006, p.40):

Na administração científica, a iniciativa do trabalhador (que é seu esforço, sua boa vontade, seu engenho) é obtida com absoluta uniformidade e em grau muito maior do que é possível sob o antigo sistema; e em acréscimo a esta vantagem referente ao homem, os gerentes assumem novos encargos e responsabilidades, jamais imaginados no passado. À gerência é atribuída, por exemplo, a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e

então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário.

Com a Revolução Industrial e a instalação do Capitalismo, o trabalhador passou a ser, segundo Marx (1981) duplamente “livre”: por um lado, não é mais privado de liberdade pessoal, já que saiu da condição de escravo ou de servo; por outro, também deixou de ser possuidor dos meios de produção. Segundo alguns autores (RAGO; MOREIRA, 2003), a Administração Científica representaria uma terceira expropriação ao trabalhador, pois ele perderia o controle técnico do processo produtivo. No entanto, como veremos nos subitens seguintes, a atividade de trabalho é muito complexa e mesmo em fábricas com sistema de produção Taylorista o trabalho realizado não é uma reprodução das prescrições (SCHWARTZ, 2007a). Assim, por mais que o paradigma taylorista tenha como projeto a tentativa de anulação do trabalho como experiência humana, isso é impossível, já que toda atividade é constitutivamente singular.

De acordo com a perspectiva da OCT, além da atribuição de desenvolver métodos “científicos” de produção, caberia também à gerência outras três tarefas.

A primeira atribuição é a de “selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador” (TAYLOR, 2006, p.40-41). Para a seleção científica, é necessária uma investigação do passado de cada candidato, seu caráter, seus hábitos e suas ambições. Também fundamental seria estudar e cronometrar seu trabalho ao longo de alguns dias e, após a contratação, realizar um treinamento rigoroso, com um instrutor que o acompanhasse ao longo de toda a jornada, durante o período necessário. É importante observar que, na OCT, a experiência do trabalhador é menos significativa que o seu treinamento no método científico.

A segunda atribuição da gerência é a de “cooperar cordialmente com os trabalhadores” (TAYLOR, 2006, p.40-41) na aplicação dos novos métodos. É importante observar a preocupação de Taylor em ressaltar a “cooperação cordial”, a “harmonia”, a “colaboração” entre burgueses (ou seus representantes) e operários, considerando que se vivia um momento de grandes embates entre esses dois polos.

A terceira atribuição é a de “manter a divisão equitativa de trabalho e responsabilidades entre a direção e o operário”. Taylor entende tal divisão como a retirada de um peso dos ombros do trabalhador que, nos métodos empíricos deveriam realizar todo o trabalho físico e ainda decidir cada detalhe de sua atividade e da escolha das ferramentas. Além disso, como ressalta o autor (TAYLOR, 2006, p.43), em quase todas as “artes

mecânicas” o operário adequado não é capaz de compreender o método científico, “quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental”.

Taylor (2006) desenvolveu, na obra em questão, os quatro princípios fundamentais da Administração Científica:

- (a) a cientifização de cada ato elementar do trabalhador;
- (b) a seleção e o treinamento científico do operário;
- (c) a cooperação entre a gerência e os trabalhadores;
- (d) a divisão do trabalho entre a direção e o operário.

O aprofundamento de tais princípios, especialmente do primeiro, gerou uma série de preceitos que são básicos para o Taylorismo.

O primeiro é o estudo do tempo e dos movimentos. Conforme dito anteriormente, a OCT tem o objetivo de que o operário trabalhe “do melhor modo e mais rapidamente possível” (TAYLOR, 2006, p.27) e, para isso, é necessário um estudo do tempo e dos movimentos de cada atividade. Com a eliminação dos movimentos desnecessários e lentos por outros mais rápidos e cientificamente determinados há uma economia de tempo e o consequente aumento da produtividade.

O segundo preceito, fruto do anterior, é a padronização dos instrumentos e dos métodos de trabalho. No estudo do tempo e dos movimentos analisam-se também os instrumentos e os métodos com o fim de determinar quais são os mais adequados a cada atividade e, se necessário, aperfeiçoá-los. O ideal Taylorista é o trabalho uniforme, no qual as singularidades do trabalhador, suas preferências e opiniões são ignoradas. O trabalho deveria ser racionalizado e reificado, prosseguindo um processo de uniformização que começou com as máquinas, passou aos produtos e tentou chegar, com o taylorismo, aos trabalhadores (GORZ, 2007).

O terceiro preceito é o planejamento do trabalho diário e a instrução escrita da tarefa. O conceito de tarefa é um dos elementos fundamentais da OCT, também chamada de Administração das Tarefas (TAYLOR, 2006, p.37), já que “a administração científica, em grande parte, consiste em bem preparar e fazer executar essas tarefas” (TAYLOR, 2006, p.42). Trata-se da prescrição escrita e detalhada feita pela direção de todo o trabalho que deverá ser realizado no dia seguinte, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. O bom operário, nessa perspectiva, é aquele que consegue seguir estritamente o que lhe foi prescrito. E, como lembra Boutet (2001), no taylorismo a tarefa deve ser escrita, enquanto que a atividade deve ser muda, pois era proibido falar no trabalho.

No capítulo que se segue, veremos que o conceito de tarefa será retomado pela Ergonomia situada para mostrar a impossibilidade constitutiva de que, em qualquer situação de trabalho, a atividade seja executada tal qual um espelho de sua prescrição. Num diálogo transcrito, afirma Taylor (2006, p.45): “[...] Você sabe, tão bem quanto eu, que um operário classificado deve fazer exatamente o que se lhe disser desde manhã à noite [...]”. Assim, acreditava-se na possibilidade de uma antecipação plena da atividade, na inexistência de vazios de normas, de imprevistos, de irregularidades, do caráter industrioso dos sujeitos, das “infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 2007).

O quarto e último preceito é a designação de instrutores para observar o entendimento e a aplicação das instruções. Isso se justifica porque “a natureza humana é de tal sorte que muitos operários, abandonados a si mesmos, dispensam pouca atenção às instruções escritas” (TAYLOR, 2006, p.90). Tais instrutores devem também saber executar a tarefa, pois, se for necessário, devem demonstrá-la aos trabalhadores.

Cabe ressaltar que, se o taylorismo foi criado em uma fábrica e visava a abarcar as atividades industriais, hoje se observa seu recuo nesse setor:

É verdade que no domínio onde o taylorismo foi inventado, ele recua. Lá onde havia, por exemplo, as linhas de prensagem ou de soldagem, lá onde havia prescrições muito fortes, onde o trabalho era realmente muito modelado pelos outros, vemos conjuntos automatizados onde as equipes têm que gerir fluxos, panes eventuais e têm que fazer se comunicar frequentemente. E é verdade que há muito apelo à iniciativa. É totalmente verdade e isso muda as coisas nas relações profissionais, no modo de gerência. (SCHWARTZ, 2007b, p.28-29)

Prossegue o filósofo (SCHWARTZ, 2007b, p.28-29) afirmando que, se a Administração Científica retrocede na indústria, expande-se em outros campos, como nos serviços:

Ao mesmo tempo (e penso que isso está ligado a esse universo econômico que mensura quantitativamente aquilo que fazem as pessoas e que supervisiona de muito perto essa mensuração), nos domínios onde esse gênero de antecipação muito forte e de modelagem da atividade dos homens e das mulheres não existiam até aqui, em muitas atividades de serviços, vê-se que de maneira mais ou menos insidiosa e nem sempre explícita, ele se desenvolve: por exemplo no setor agroalimentar, na hotelaria.

Apesar de não mencionar nesse fragmento o trabalho docente, a transferência de práticas da OCT para o âmbito dos serviços interessa especialmente a esta pesquisa, pois mostra que essa concepção está em deslocamento, está abandonando seu lócus de nascimento e ocupando outros espaços.

Tendo em vista suas características que visam ao controle da atividade, a seguir propõe-se uma análise do taylorismo entendido como um aparato disciplinar, à luz da teoria de Foucault (1999).

2.2 CORPOS DÓCEIS E ADESTRADOS

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 1999, p. 118)

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) reflete sobre as mudanças dos métodos jurídicos de punição, entendidos como parte dos processos de poder, a partir da história da instituição prisional. Assim, analisa a passagem dos suplícios às prisões, ocorrida na Europa entre fins do século XVIII e início do XIX. A pena, antes voltada para o castigo corporal, transmuta-se em disciplina do corpo e da alma. O pensador apresenta como ponto de partida o que chama de uma “tecnologia política do corpo” – o domínio e o conhecimento de suas forças – na qual se inscrevem as relações de poder e as relações de objeto.

Foucault (1999) faz um contraste entre a descrição minuciosa do suplício do jovem Demiens, ocorrido no século XVIII, e o regulamento de uma casa de detenção para jovens, do século XIX. Apenas três décadas separam os dois: o primeiro, um espetáculo punitivo que é, ao mesmo tempo, um procedimento técnico e um ritual; o segundo, um controle detalhado do tempo, um aparato disciplinar que visa à configuração de corpos dóceis.

Ainda que seu foco esteja nas prisões, Foucault (1999) menciona outras instituições cujas práticas disciplinares se assemelham àquelas existentes nos cárceres e que acabam por constituir uma “sociedade disciplinar”: os hospitais, as escolas, os conventos e também as fábricas. Não as fábricas tayloristas, que estão fora do escopo temporal da obra. E se uma fábrica adota práticas disciplinares, uma fábrica taylorista leva tal prática à exacerbação. Por esse motivo, justifica-se o deslocamento temporal aqui realizado: Foucault escreve sobre o século XVIII e o taylorismo é de fins do XIX e início do XX.

Tal exacerbação crescente das práticas disciplinares nas fábricas se relaciona com a expansão e aprofundamento do capitalismo. Como afirma Gorz (2007), o predomínio do capital traz uma fusão entre técnicas de produção e técnicas de dominação. Até mesmo a divisão de tarefas, considerada necessária para o aumento da produtividade por Smith (1983) é, na verdade, imprescindível à dominação, já que retira do trabalhador o controle do processo produtivo.

Foucault (1999), ao abordar a questão da disciplina, realiza uma descrição comparativa entre os aspectos físicos de um soldado no início do século XVII e de outro do final do XVIII. A diferença entre eles estaria na manipulação, treinamento, modelagem do

corpo obediente, responsivo, hábil e forte do segundo como sinal de uma grande atenção dedicada ao físico.

Em *Princípios de Administração Científica* (TAYLOR, 2006) há poucas, mas bastante significativas descrições dos operários:

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi, que a qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. (TAYLOR, 2006, p. 53)

[Para o trabalho com barras de ferro] o único homem entre oito, capaz de fazer o trabalho, não tinha em nenhum sentido características de superioridade sobre os outros. Apenas era um homem tipo bovino – espécime difícil de encontrar, e, assim, muito valorizado. Era tão estúpido quanto incapaz de realizar a maior parte dos trabalhos pesados. A seleção, então, não consistiu em achar homens extraordinários, mas simplesmente em escolher entre homens comuns os poucos especialmente apropriados para o tipo de trabalho em vista. (TAYLOR, 2006, p. 54-55)

Assim, é possível observar que Taylor (2006) pouco se dedica às características corporais inerentes ao operário e bem mais ao intelecto. O operário é “bovino” não apenas por sua grande força física, mas principalmente por sua pouca inteligência, ou seja, o fundamental não é a presença de determinadas qualidades, mas a ausência delas. Dessa forma, seu corpo forte e carente de inteligência é manipulado e treinado ao extremo para tornar-se dócil, obediente, responsivo e hábil, em uma tentativa de concretizar o ideal taylorista de controle absoluto do movimento corporal.

Essa tentativa de domínio total do corpo na atividade, na perspectiva ergonômica, em parte resulta em fracasso, pois existe uma distância constitutiva entre o trabalho prescrito e o realizado. A arbitragem desse hiato é conduzida pelo **corpo-si**, “entidade simultaneamente alma e corpo” (SCHWARTZ, 2007a, p.46), que não é apenas ou completamente biológica, consciente ou cultural.

Para Foucault (1999), o século XVIII trouxe de diferente não o cuidado com o corpo, mas a coerção mecânica dos seus gestos e movimentos, da sua atividade:

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1999, p.118)

Tal coerção tem o objetivo de alcançar uma maior economia e eficácia dos movimentos. Na verdade, importa menos o produto que o processo; este deve ser detalhado, codificado, esquadrinhado nos seus aspectos temporais, espaciais e cinéticos. Não são criações do século em questão, mas nele ganham outra dimensão:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1999, p.118)

Portanto, tal “arte do corpo humano” visa à construção de um duplo processo, ao mesmo tempo disciplinar e utilitarista, no qual cada um desses elementos depende e é proporcional ao outro.

A disciplina é, também, a “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1999, p.121), a exacerbação das minúcias, dos regulamentos, das inspeções, do controle dos pormenores.

É nesse ponto, no controle dos movimentos, do tempo, das minúcias gestuais, que ocorre o principal encontro entre o taylorismo e a análise de Foucault sobre o aparato disciplinar.

Segundo o pensador francês (FOUCAULT, 1999), o controle da atividade é fundamental nos processos disciplinares. Esse controle é exercido por meio de cinco instrumentos: o rigor do horário, a elaboração temporal do ato, a correlação entre o corpo e o gesto; a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva do tempo.

O rigor do horário, uma herança monástica, passou aos colégios, hospitais, oficinas e chegou às fábricas, antes mesmo da Revolução Industrial. Além do estabelecimento da hora de início, fim, intervalo, mudança de atividades, existe também a preocupação com a qualidade do tempo. Diz o regulamento de uma fábrica (*apud* FOUCAULT, 1999, p.128):

É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias e mesmo durante a interrupção para a refeição, não será permitido contar histórias, aventuras ou outras conversações que distraiam os operários de seu trabalho; é expressamente proibido a qualquer operário, e sob qualquer pretexto que seja, introduzir vinho na fábrica e beber nas oficinas.

Assim, a atenção não se volta apenas para a determinação do tempo, mas também para a forma como ele é usado. O tempo disciplinar é exato, aplicado, perfeito.

No que se refere à elaboração temporal do ato, relaciona-se tempo/gesto de maneira detalhada, uma sincronia perfeita dos corpos em direção, amplitude, duração e sucessão. Para exemplificá-la, Foucault (1999) compara dois prescritos sobre a marcha de uma tropa, um do século XVII e outro do XVIII. Enquanto o primeiro é sucinto e restrito ao essencial, o segundo é minucioso, tanto na descrição dos gestos quanto do tempo de sua execução.

O rigor do tempo, manifesto tanto na forma de rígidos horários (de entrada, de saída, de atividades) quanto na elaboração temporal do ato (a relação tempo/gesto), é um

dos pontos cruciais do taylorismo. O primeiro princípio básico da OCT é exatamente o estudo do tempo e dos movimentos. Cada atividade deve ser examinada, esquadrinhada, detalhada, medida, cronometrada, esquematizada por meio da análise desses dois elementos.

Trabalhar “do melhor modo e mais rapidamente possível” (TAYLOR, 2006, p.27); com esse objetivo Taylor constrói seu sistema, cujos elementos primordiais são o tempo e sua sincronia com o movimento dos corpos. Orienta o autor (TAYLOR, 2006, p.86) a respeito das providências necessárias para a realização do estudo do tempo e dos movimentos:

Primeira - Encontrar, digamos, 10 ou 15 trabalhadores (preferentemente de várias empresas e diferentes regiões do país) particularmente hábeis em fazer o trabalho que vai ser executado.

Segunda - Estudar o ciclo exato de operações elementares ou movimentos que cada um desses homens emprega, ao executar o trabalho que está sendo investigado, como também os instrumentos usados.

Terceira - Estudar, com o cronômetro de parada automática, o tempo exigido para cada um destes movimentos elementares e então escolher os meios mais rápidos de realizar as fases do trabalho.

Quarta - Eliminar todos os movimentos falhos, lentos e inúteis.

Quinta - Depois de afastar todos os movimentos desnecessários, reunir em um ciclo os melhores e mais rápidos, assim como os melhores instrumentos.

Desse modo, os tempos e movimentos espontâneos dos trabalhadores mais hábeis, depois de analisados e aperfeiçoados, passam a ser o parâmetro para todos os demais. Estes, então, devem sujeitar-se aos novos gestos, obedecer, docilizar-se. Com essa obediência, o trabalhador torna-se mais útil, pois, assim como afirma Foucault (1999) sobre o século XVIII, a disciplina do corpo não tem como objetivo apenas um aumento das habilidades ou da sujeição, mas também a criação de um mecanismo relacional entre obediência e utilidade.

No que tange ao taylorismo, não resta dúvidas a respeito de tal relação, já que a principal preocupação está no aumento da produtividade e isso só seria conseguido se o operário trabalhar, como já foi dito, “do melhor modo e mais rapidamente possível” (TAYLOR, 2006, p.27). Isso só se consegue com a disciplina e, para garantir a obediência, constrói-se um aparato de vigilância composto por uma série de tentáculos:

Um desses instrutores (o chamado inspetor) observa se o trabalhador compreendeu os gráficos e instruções de execução da tarefa. Ele ensina como realizar o trabalho de boa qualidade, isto é, perfeito, bem acabado, quando isto for necessário e, grosseiro, rápido, quando não couber grande perfeição - sendo ambas atitudes igualmente importantes para o bom êxito. O segundo instrutor (chefe de turma) ensina como colocar o material na máquina, como efetuar todos os movimentos de modo mais rápido e melhor. O terceiro (chefe de velocidade) encarrega-se de observar se a máquina está sendo acionada na velocidade conveniente e se as ferramentas adequadas estão sendo usadas, para que a

produção se realize no prazo de tempo mais curto possível. Além desses instrutores, o trabalhador recebe ordens e auxílio de mais quatro homens: do chefe de reparação, para ajustamento, limpeza e cuidados gerais de sua máquina, correia, etc.; do contato encarregado de estabelecer as ordens de pagamento; do chefe da rotina, que indica em que ordem o trabalho deve ser feito e de que maneira as peças devem passar de uma oficina para outra e, enfim, do chefe da disciplina que, no caso de um trabalhador entrar em conflito com um dos vários chefes, o entrevista. (TAYLOR, 2006, p.91)

Trata-se de uma completa rede de controle disciplinar, na qual os movimentos, a velocidade, os instrumentos, a manutenção, o transporte, o comportamento, tudo é devidamente supervisionado e corrigido. O tempo na fábrica taylorista deve ser, assim como menciona Foucault, de qualidade. Para isso, o trabalho devia ser mudo. Mudo e irrefletido.

Apesar dessa atenção exacerbada no processo, o produto é igualmente importante, já que a OCT é, antes de tudo, um dispositivo capitalista cuja finalidade é a produção de uma determinada mercadoria pelo menor preço possível. Em processos disciplinares que não visam à produção mercantil, como os citados prioritariamente por Foucault (1999), o processo importa mais que o produto.

O símbolo da preocupação rigorosa com o tempo no taylorismo é o cronômetro e seu manipulador.

Na maior parte dos ofícios, a ciência é desvendada por uma análise relativamente simples, como o estudo do tempo e dos movimentos, habitualmente feita por um homem provido de cronometro de parada automática e folhas de registro, convenientemente quadriculadas. (TAYLOR, 2006, p.86)

O cronometrista atua não apenas na definição do tempo ótimo, mas também na supervisão da atividade diária, realizada pelo “chefe de velocidade”. Com isso, ocorre uma tão intensa identificação entre a OCT e o cronômetro que há relatos de cronometristas espancados por operários em fábricas dos Estados Unidos após a implantação do sistema (RAGO; MOREIRA, 2003).

Para Foucault (1999), o controle da atividade nos processos disciplinares também é exercido por meios da correlação entre o corpo e o gesto e da articulação corpo-objeto. Assim, os gestos devem estar em harmonia com o movimento corporal global e com o objeto que manipula. O poder codifica e instrumentaliza todos os passos da atividade por meio de prescrições explícitas. Com elas, realiza-se a utilização exaustiva do tempo, que é outro mecanismo citado pelo autor como integrante dos processos disciplinares.

Um dos exemplos citados por Taylor (2006) e que melhor explicitam tais mecanismos refere-se à atividade dos pedreiros, uma pesquisa do engenheiro Gilbreth, que:

Fez uma análise extremamente interessante, estudou cada fase do trabalho do pedreiro, eliminou um, depois outros, sucessivamente, todos os movimentos inúteis e substituiu os movimentos lentos por outros rápidos. Realizou experiências com cada fator que, de algum modo, afeta a rapidez e fadiga o pedreiro.

Fixou a posição exata que deve ocupar cada pé do pedreiro, em relação com a parede, com o balde de argamassa, com a pilha de tijolos, para evitar um passo ou dois desnecessários da ida até a pilha e os correspondentes de volta, todas as vezes que assenta um tijolo.

Estudou a altura melhor para o balde de argamassa e para a pilha de tijolos; por fim, planejou um andaime, sobre o qual devia ser posto o material todo, de modo que os tijolos, o balde, o operário e a parede conservassem posições relativamente cômodas. Os andaimes eram ajustados para todos os operários por um trabalhador especialmente adestrado, conforme a parede ia elevando-se; assim, o pedreiro economizava o esforço de agachar-se muito, para apanhar os tijolos, a argamassa e se levantar em seguida. (TAYLOR, 2006, p.63)

Pode-se observar nesse fragmento que há prescrições explícitas sobre a postura do trabalhador (“Fixou a posição exata que deve ocupar cada pé do pedreiro”) para que o gesto de assentar tijolos seja feito de forma precisa e veloz. Do mesmo modo, os objetos são colocados em relação direta com o corpo do operário, a ponto de todos – sujeito e objetos – estarem integrados na mesma sequência (“os tijolos, o balde, o operário e a parede”).

Também se ressalta no trecho acima a preocupação – constante no taylorismo – com a utilização exaustiva do tempo (“substituiu os movimentos lentos por outros rápidos”). Foucault refere-se ao tempo nos processos disciplinares como um dispositivo que não se pode perder, pois é contado por deus e pago pelos homens. Para Taylor, a perda de tempo é igualmente intolerável, pois é pago pelos homens, mas contado pelo cronômetro.

Segundo Foucault (1999), a disciplina é uma “arte das distribuições”, pois, em primeiro lugar, distribui espacialmente os indivíduos. Pode dispô-los de acordo com distintas técnicas: aglomera todos em um local fechado; coloca cada um em seu lugar específico; codifica espaços livres criados para usos diversos; agrupa de acordo com critérios determinados.

No que diz respeito às fábricas, citadas frequentemente por Foucault (1999) quando aborda a distribuição, o processo de aglomeração de indivíduos em um único local fechado ocorre a partir de meados do século XVI, com a proliferação das manufaturas. Nessas fábricas manufatureiras coexistiam dois sistemas de produção: a simples reunião de artesãos, cada um responsável pela produção integral da mercadoria, e a produção baseada na divisão do trabalho (MARX, 1996, v.I, t.1). Independentemente do sistema de produção, trata-se de um ambiente fechado, vigiado e disciplinado. Não restam dúvidas de

que a repressão, quando necessária, é muito mais eficaz em uma fábrica que em oficinas isoladas. No que diz respeito às propostas de Taylor, a aplicação da OCT só é viável nesse tipo de aglomeração, tendo em vista a extensa rede de controle disciplinar já mencionada.

As fábricas, especialmente as industriais, também possuem como fundamento da distribuição de indivíduos a colocação de cada trabalhador em seu lugar específico, o que Foucault (1999, p.122) denomina “quadriculamento”:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração.

Tal disposição dos indivíduos está também presente na OCT. Apesar de não ser explicitamente citada por Taylor (2006), está implícita no controle dos movimentos e na divisão do trabalho. É com o fordismo, sistema de administração industrial criado por Henry Ford na primeira metade do século XX e que tem grande proximidade com o taylorismo, que o quadriculamento chega ao seu extremo, em virtude do aperfeiçoamento das linhas de montagem (ANTUNES, 1995).

Foucault (1999) menciona, ainda, as técnicas de codificação de espaços livres criados para usos diversos – como, por exemplo, a existência de um corredor central em uma fábrica, que possibilita a vigilância de todos os postos de trabalho – e o agrupamento dos indivíduos de acordo com critérios determinados – em celas, fileiras, turmas etc. Não se vê em Taylor (2006) menções explícitas a tais elementos, mas ambos fazem parte das práticas da OCT, com sua preocupação em controlar e vigiar.

Na fotografia de uma fábrica taylorista reproduzida ao início deste capítulo estão todos os elementos aqui vistos com relação à organização do espaço. Em primeiro lugar, todas as trabalhadoras estão reunidas no mesmo local; em segundo lugar, o espaço está perfeitamente quadriculado, pois cada uma tem seu espaço específico e idêntico aos demais; em terceiro lugar, há corredores dos dois lados, que permitem a circulação de supervisores.

Assim sendo, por meio da análise do taylorismo entendido na qualidade de um aparato disciplinar, verifica-se que as fábricas tayloristas reproduzem e levam à exacerbação determinadas práticas disciplinares vistas nos cárceres. O principal encontro observado entre o taylorismo e a proposta analítica de Foucault está no controle dos movimentos, do tempo e das minúcias gestuais.

Para concluir, retoma-se o fragmento citado no início desta seção: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1999, p. 118). Essa tentativa de docilização é um dos principais projetos tayloristas, pois a domesticação dos métodos de trabalho passa, necessariamente, pela domesticação dos trabalhadores, seu plano de transformação em “homens bovinos” ou em “bonecos de madeira”:

Graças a esta instrução minuciosa, o trabalho torna-se tão cômodo e fácil para o operário, que à primeira vista parece que o sistema tende a convertê-lo em mero autômato, em verdadeiro boneco de madeira. Os operários observam habitualmente, ao trabalharem pela primeira vez sob o novo sistema: *Por que não me permitem pensar ou agir? Há sempre alguém intervindo ou fazendo por mim.* (TAYLOR, 2006, p.91)

O projeto disciplinar taylorista, que visava à submissão do homem à razão em lugar do reino da razão no homem (CANGUILHEM, 2001), teve êxito parcial. Em primeiro lugar, porque provocou reações violentas entre os trabalhadores, como mencionam Rago e Moreira (2003) e Gorz (2007). Assim, os supostos “homens bovinos” ou “bonecos de madeira” mostram sua muito humana capacidade de revolta diante das práticas disciplinadoras da OCT:

No conjunto do mundo industrializado, a revolta desses operários semiqualeificados contra a “organização científica do trabalho” – isto é, contra formas extremadas de parcelização taylorista das tarefas – provocou a desorganização de indústrias inteiras e uma alta rápida dos custos salariais. Os motivos dessa revolta não eram, ou não eram apenas, traduzíveis em termos de reivindicações sindicais negociáveis. Uma massa de trabalhadores subtraía-se, desse modo, à lógica de classe das organizações operárias, bem como aos esforços de mediação ou de repressão dos partidos políticos e dos governos. Foi o período das greves selvagens, do absentismo massivo, das sabotagens. A organização racional do trabalho do ponto de vista econômico produzira um resultado contrário a seu objetivo. (GORZ, 2007, p.64-65)

Em segundo lugar, de acordo com Schwartz (2007a, p.46):

[...] o emprego dos princípios tayloristas parcialmente teve êxito e ao mesmo tempo, parcialmente malogrou. Ele teve êxito na medida em que esses princípios permitiram desenvolver uma produtividade prodigiosa etc., mas ao mesmo tempo, a realidade foi sempre sensivelmente diferente dos princípios. E em certos momentos isto gera problemas. Ou seja, aquela distância deixa progressivamente de estar em grande parte inconsciente, fortemente não formulada; ela é socializada e em certo momento, o taylorismo não funciona mais.

Portanto, o êxito do Taylorismo foi parcial não somente em virtude das reações dos trabalhadores, mas devido à iniludível distância entre a realidade e os seus princípios, entre o que se prescrevia aos operários e o trabalho efetivamente realizado. É exatamente essa distância um dos pontos que fundamentam a Ergonomia situada e a Ergologia, cujos princípios norteiam esta pesquisa e que serão abordadas no próximo capítulo.

Capítulo 3

Reflexões sobre o trabalho: perspectivas teóricas

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, v.I, t.1, p. 282).

Inventariar os diferentes conceitos e definições da palavra “trabalho” seria uma tarefa árdua. Das atividades de subsistência ao automatismo dos dias atuais, de *O trabalho e os dias*, de Hesíodo, às mais recentes formulações acadêmicas sobre o tema, os sentidos são múltiplos e, inclusive, opostos. Até mesmo na linguagem do cotidiano, como lembram Guérin *et al* (2001) usamos “trabalho” em acepções distintas; por exemplo, como condição, resultado ou atividade de trabalho.

Considerando toda essa diversidade, nesta pesquisa opta-se por um recorte bastante preciso. Concebe-se o trabalho como uma atividade humana universal, que se transforma de acordo com as condições sociohistóricas do contexto no qual se insere, de acordo com as propostas da disciplina ergológica (SCHWARTZ, 1997). Dessa forma, é imprescindível apresentar alguns dos conceitos que nortearam toda a construção desta tese, como a própria concepção de trabalho para a Ergologia e para a Ergonomia situada, que a sucedeu temporalmente.

3.1 ERGONOMIA SITUADA

Em 1857, o polonês Wojciech Jarstembowsky cunhou, a partir do grego *ergon* (trabalho) e *nomos* (lei), o termo “ergonomia”, uma ciência do trabalho que possibilitasse o entendimento da atividade humana “em termos de esforço, pensamento, relacionamento e dedicação” (VIDAL, 2000, p.7). Essa não foi a primeira tentativa de estudo da relação entre o ser humano e seu trabalho, pois tal preocupação é muito antiga e, segundo Vidal (2000), já em princípios da Época Moderna encontram-se textos dedicados ao assunto.

A Ergonomia como uma disciplina acadêmica só foi criada na Inglaterra do pós-guerra. Sua abordagem era de uma ciência experimental que visava a projetar produtos e postos de trabalho por meio de pesquisas em laboratório. Quase paralelamente, surgia na

França a preocupação em construir uma análise ergonômica em situação real de trabalho. Essa concepção foi formalizada por Wisner em 1966 com o nome de Análise Ergonômica do Trabalho (AET), também conhecida como abordagem situada (VIDAL, 2000).

As duas ergonomias representam modelos e quatro teóricos distintos. Não são correntes opostas, senão complementares. A Ergonomia Clássica, produzida majoritariamente no mundo anglo-saxão, utiliza métodos de natureza experimental e, segundo Montmollin (1995), centra-se no componente humano dos sistemas homem-máquina. É ela quem produz todo o arsenal de equipamentos ergonômicos disponíveis no mercado. Já a abordagem situada, predominante em países francófonos, aproxima-se do trabalho a partir de outra perspectiva, que não é aquela que busca a adaptação da máquina ao homem. A Ergonomia situada centra-se na atividade humana, na análise do sujeito em ação no trabalho. É uma disciplina multifacetada que se identifica intensamente com as Ciências Humanas e Sociais, em especial, com a Psicologia, com a Linguística, com a Sociologia e com a Antropologia.

A Ergonomia situada propõe

uma relação holística entre o indivíduo e sua situação de trabalho, onde se pode, ao mesmo tempo avaliar o homem como transformador de energia, o ser humano como processador de informações, um ser social e responsável, um indivíduo étnico e antropotécnico, um ser humano emotivo, ansioso e que se defende do sofrimento. (VIDAL, 1992, p.14)

Assim, observa-se o comportamento, os gestos, as posturas, as falas para, com isso, buscar uma compreensão das condutas em situação de trabalho. No entanto, não se trata apenas de compreender, mas de compreender para transformar.

Nessa perspectiva, a análise do trabalho não é feita a partir de situações simuladas, mas de situações reais, em campo. De caráter interdisciplinar e analítico, a Ergonomia situada busca observar o trabalhador em situação de trabalho para poder responder a uma questão precisa, uma demanda (originada nos trabalhadores ou nos empresários) que requer uma análise e a construção de um diagnóstico sobre a adequação do ser humano à atividade.

Um dos principais fundamentos da Ergonomia situada é a sua distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre tarefa e atividade. Segundo essa abordagem, por um lado está o trabalho que é prescrito pela empresa ao trabalhador dentro de condições determinadas e de resultados esperados. Essa é a sua tarefa, entendida como aquilo que é estabelecido aprioristicamente e que se constitui em um conjunto de normas e procedimentos que devem ser seguidos na situação de trabalho. Por outro, está o trabalho

real, aquilo que o trabalhador efetivamente faz para dar conta da sua tarefa, a partir de condições reais e com resultados efetivos. Essa é a sua atividade, o modo como cumpre seus objetivos.

Entre tarefa e atividade está o ponto fundamental da preocupação da Ergonomia situada: a inerente contradição do ato de trabalho, ou seja, a distância iniludível entre o trabalho prescrito e o realizado. As grandes lacunas entre essas duas dimensões do trabalho permitem sua melhor compreensão e transformação. Jamais há uma correspondência exata entre os dois, pois, por mínimo que seja, sempre há um retrabalho das prescrições. Assim, a análise ergonômica é o exame das estratégias usadas pelos trabalhadores para administrar a distância entre tarefa e atividade (GUÉRIN *et al*, 2001).

Como ressalta Schwartz (2002a, p.133), nem mesmo nas mais rigorosas e aparentemente controladas organizações que adotam a OCT existe uma correspondência entre tarefa e atividade:

Ter evidenciado esse descompasso nos regimes taylorianos de obediência estrita certamente teve um valor demonstrativo particularmente forte: por uma espécie de raciocínio *a fortiori*, significava mostrar, ao investigar o infinitamente pequeno, que até nos regimes de produção mais rigorosos, nos quais, aparentemente, nenhum espaço sobrava, por princípio, para a variabilidade das circunstâncias e a engenhosidade inventiva, brotavam gestões individualizadas ou microcoletivas de procedimentos.

Na verdade, os ergonomistas chegaram a tal conclusão exatamente ao analisar as linhas de montagem que adotavam a OCT. Com isso, se a Ergonomia situada, por um lado, constrói seu estatuto disciplinar a partir da análise do taylorismo, por outro, desconstrói a OCT por colocar em xeque a ilusão na total padronização dos métodos de trabalho

O trabalho realizado é, então, uma resposta à tarefa, que é uma determinação externa ao trabalhador. Dentre as estratégias usadas pelos operadores para administrar a distância entre tarefa e atividade está a regulação. Como o trabalho não é apenas a execução das normas, mas uma apreensão e modificação do que foi prescrito, cada trabalhador regula a sua atividade de forma a lidar com as variações nas suas condições. Essas variações são as situações imprevistas, imponderáveis e que podem tanto se situar no âmbito das condições de produção quanto do trabalhador. Assim, a regulação é um mecanismo de gestão das variações com as quais o trabalhador se depara em atividade, tanto das condições externas quanto internas. Trata-se de uma busca por manter a atividade satisfatória para a instituição e para si mesmo: “o conceito de regulação em ergonomia pode ser entendido como uma articulação que o sujeito busca estabelecer, por meio da atividade, entre as exigências das tarefas, as condições postas, a evolução da situação, e

com a dinâmica de seu estado interno” (PINHO; ABRAHÃO; FERREIRA, 2003, p.170). É necessário compreender que, como afirma Alvarez (2004), as situações de trabalho não são estáticas, e sim dinâmicas.

A partir do exame dos conceitos de trabalho prescrito e real, Yves Schwartz expande essa ideia e propõe a Ergologia, que será abordada no próximo subitem.

3.2 ERGOLOGIA

A abordagem ergológica do trabalho nasceu a partir de fins dos anos 70 e início dos 80 com as reflexões do filósofo francês Yves Schwartz. De sua união com o linguista Daniel Faïta e com o sociólogo Bernard Vuillon surgiu, em 1983, o grupo *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST), da Université de Provence (Aix-Marseille I). Em 1998, o APST desvinculou-se do Departamento de Filosofia e passou a constituir um departamento autônomo, que continua em funcionamento (SCHWARTZ, 1997). Na mesma época, o grupo se desdobrou em duas vertentes, ambas engajadas na reflexão, na análise e na transformação da atividade: a primeira, de cunho filosófico, com uma preocupação epistemológica e conceitual, que é a abordagem ergológica (SCHWARTZ, 1997), opção teórica desta tese e à qual esta seção é dedicada; a segunda, ligada à psicologia do trabalho, intitula-se Clínica da Atividade (CLOT, 2006) e visa a compreender a dinâmica de ação dos sujeitos e a colaborar com o desenvolvimento da capacidade de ação dos trabalhadores (MOURA-VIEIRA, 2002).

A preocupação inicial da APST era tripla: pensar as mudanças no trabalho por meio de um intercâmbio entre os conceitos e as experiências, ter como parceiros nessa tarefa os protagonistas do trabalho e tomar como objeto a conceitualização do trabalho do outro (SCHWARTZ, 1997).

A formulação da Ergologia teve dois principais pontos de partida: a noção de Comunidade Científica Ampliada criada por Ivar Oddone e seus colaboradores e os conceitos da Ergonomia situada, especialmente os de trabalho prescrito e real (SCHWARTZ, 2000). Além disso, nota-se, na abordagem ergológica, a presença da filosofia de Canguilhem (2007), especialmente de suas reflexões acerca dos conceitos de norma e de normal.

Oddone, um médico italiano, integrou um grupo de operários, cientistas, trabalhadores, estudantes e sindicalistas reunidos na Bolsa de Trabalho de Turim que criou

uma concepção de pesquisa cuja proposta é congrega os saberes formais dos cientistas e os informais dos trabalhadores. Formam-se, então, essas comunidades científicas ampliadas para produção de saberes sobre o trabalho (SCHWARTZ, 2000). São, portanto, saberes marcados por essa confluência entre os que experimentam o trabalho vivo e os que formulam os saberes teóricos sobre ele.

A Ergonomia, conforme visto na seção anterior, estabelece a distinção entre a tarefa ou trabalho prescrito, normas e procedimentos que devem ser reproduzido na situação de trabalho, e a atividade ou trabalho real, aquilo que o trabalhador efetivamente faz para dar conta da sua tarefa.

Tomando esses conceitos e reformulando-os, Schwartz propõe uma nova abordagem do objeto trabalho. Por tratar-se de um objeto que pertence ao cotidiano e que faz parte do conhecimento compartilhado, parece ser de fácil compreensão. Dessa forma, o filósofo sugere uma nova perspectiva, que abandone a percepção do trabalho como transparente, óbvio, algo sobre o qual não há necessidade de uma abordagem em profundidade. Propõe, então, o estabelecimento de uma opacidade na sua reflexão, ou seja, pensá-lo como um objeto denso. Recomenda, também, seu tratamento como uma “matéria estranha” (CANGUILHEM, 2007), ou seja, um objeto que possui problemas dignos de investigação filosófica e que não pertence ao domínio do pensamento do analista¹. O trabalho deve ser visto, portanto, como algo novo, que obriga à aprendizagem e à reflexão. Isso é instituído pela Ergologia.

Perspectiva de complexa definição, a Ergologia é um estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Um de seus fundamentos é o dispositivo de três polos. Trata-se de um espaço epistemológico que é resultado da negociação entre saberes, atividades e valores. Assim, a Ergologia é uma disciplina sinérgica, na qual ocorre uma dinâmica entre três elementos centrais. O primeiro é o polo das disciplinas acadêmicas, com seus conceitos, métodos e formulações. O segundo polo é o das forças de convocação e reconvocação, que são os saberes gerados nas atividades pelos trabalhadores que constroem saberes investidos nas ações e respostas às prescrições. O terceiro é o polo da disciplina ergológica, com suas exigências éticas e epistemológicas com relação à análise do trabalho.

Afirma-se, portanto, que a Ergologia é

¹ Diz Canguilhem (2006, p.6): "A filosofia é uma reflexão para a qual qualquer matéria estranha serve, ou diríamos mesmo para a qual só serve a matéria que lhe for estranha".

[...] une démarche qui tente de développer simultanément dans le champ des pratiques sociales et dans la visée d'élaboration des savoirs formels, des dispositifs à trois pôles partout où c'est possible. D'où une double confrontation: confrontation des savoirs entre eux; confrontation des savoirs avec les expériences d'activité comme matrices de savoirs². (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, não paginado)

É importante observar que, para além de seu caráter teórico-disciplinar, a Ergologia é uma prática, tal como a Ergonomia situada, que busca conhecer as situações de trabalho para transformá-las, usualmente com intervenções sob demanda.

Na concepção ergológica, o elemento universal no trabalho é o debate de normas (normas antecedentes e renormalizações), uma reformulação dos conceitos ergonômicos de trabalho prescrito e realizado.

Para Schwartz, as normas antecedentes (ou Registro 1) abarcam as prescrições, mas vão além delas, pois não se restringem à sua dimensão impositiva, do que é determinado exteriormente ao trabalhador. Elas são construções históricas que vão de elementos mais específicos, como as prescrições particulares para a realização do trabalho de um operador, aos mais amplos, como os políticos, econômicos e sociais. Incluem, portanto, os conceitos, os saberes científicos e técnicos, as aquisições da inteligência e experiência coletivas, as redes de poder e de autoridade, os valores do bem comum (SCHWARTZ, 2002a; ALVAREZ; TELLES, 2004).

Essas normas antecedentes são renormalizadas (ou Registro 2) durante a atividade, pois o trabalhador, com suas experiências e valores, com sua capacidade crítica e reflexiva, institui a sua maneira de realizar o que lhe foi prescrito. Na atividade, o trabalhador faz **uso de si**, ou seja, renormaliza as normas antecedentes criando a sua parte, mesmo que seja aparentemente minúscula, de forma a singularizar a atividade. Assim, segundo a abordagem ergológica,

Toda atividade humana é sempre, e em todos os graus imagináveis entre o explícito e o não-formulado, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre *normas antecedentes* a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de *renormalizações*, centrados na entidade atuante [...]. (SCHWARTZ, 2002a, p.135, grifos do autor)

A distância entre as normas antecedentes e a renormalização é singular, pois “nada indica – e os ergonomistas verificaram isso – que a mesma operadora, e depois uma outra com uma morfologia diferente e características de natureza diferentes, nada indica que ela

² Tradução nossa: “um enfoque que tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com o objetivo de elaboração dos conhecimentos formais, os dispositivos de três pólos onde for possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências da atividade como matrizes de conhecimentos”.

seguirá sempre o mesmo esquema” (SCHWARTZ, 2007a, p.43). No entanto, tal singularidade é parcial, já que há regularidades e tendências que possibilitam o levantamento de hipóteses.

As opções dos trabalhadores, em alguns casos, podem parecer irracionais; compare-se, por exemplo, um esquema de linha de produção taylorista ao trabalho efetivamente realizado pelos operadores. No entanto, como ressalta Schwartz (2007a), não há, no trabalho, apenas uma racionalidade. Existe uma “entidade” que é responsável pela racionalização durante a atividade, o **corpo-si**, “alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso”, pois há na atividade, concomitantemente, escolhas conscientes e explicitáveis e outras que se relacionam a uma economia do corpo (SCHWARTZ, 2007a, p.44). Dessa forma, pensar o sujeito da atividade pressupõe essa dificuldade, na medida em que é preciso lidar com um sujeito ao mesmo tempo consciente e inconsciente.

Assim sendo, na perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 2007a) não se concebe a existência de um trabalho apenas intelectual ou apenas físico; todas as atividades mobilizam o trabalhador de maneira integral, no seu corpo-si. Como lembra o filósofo, o corpo, entendido em todas as suas dimensões, é onipresente na atividade.

Em uma análise comparativa entre uma linha de montagem prescrita e uma realizada, Schwartz (2007a) constrói quatro proposições ergológicas:

- (a) a primeira proposição é a já citada distância entre tarefa e atividade, elemento constitutivo da atividade humana e, portanto, universal;
- (b) a segunda, é a constatação de que, embora conscientes da existência da distância entre prescrito e realizado, ela é imprevisível. Ainda quando se trata da mesma tarefa executada pelo mesmo trabalhador, o hiato é sempre singular, possibilitando apenas o levantamento de hipóteses e de tendências, mas nunca uma total antecipação da atividade;
- (c) a terceira, é a de que existe uma entidade que conduz e que arbitra a distância, com racionalidade própria, uma entidade simultânea de corpo e alma, que é o corpo-si;
- (d) a quarta, é a concepção de que o trabalho sempre é um encontro de valores, de debates consigo mesmo para a economia do corpo, de debates de ordem social, para o bem estar do coletivo de trabalho.

A partir de todos esses problemas e proposições, Schwartz (1997) considera que a abordagem ergológica envolve seis elementos.

O primeiro deles é uma disciplina, no sentido de uma norma de investigação intelectual que discute o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. O segundo, um espaço epistemológico que instaura um “desconforto intelectual”, tendo em vista que os conceitos são sempre provisórios, um intento de aproximação à sempre singular atividade. O terceiro, um pensamento de historicidade, a hibridação entre o polo epistêmico, com seus conceitos formalizados, e o meio de trabalho, onde o processo ergológico se ancora e se abre. O quarto componente é uma ética e uma política, pois não se pode analisar o trabalho sem observar a inevitável experiência dos usos de si, ou seja, de que forma o trabalhador ressingulariza a sua atividade. O quinto, uma prometedora sinergia dos saberes disciplinares, com a inclusão de todos os domínios do saber no campo ergológico, ainda que algumas disciplinas sejam convocadas de maneira mais intensa, como a Ergonomia. O sexto e último, um problema de produção de saber, posto que, com tudo o que se exige da abordagem ergológica, questiona-se como produzir conhecimentos sobre o trabalho. A proposta é, então, reunir os vários saberes disciplinares envolvidos com o paradigma ergológico e convocar à reflexão os protagonistas do trabalho, por meio da formação de Comunidades Ampliadas de Pesquisa.

Considerando todas essas questões, tanto a Ergonomia situada quanto a Ergologia demonstram uma preocupação com a valorização do trabalhador. O pressuposto da universal ressingularização das normas é um meio de revelar e reconhecer a capacidade criadora dos sujeitos em suas atividades. Ocupações socialmente desvalorizadas, consideradas simplórias, emergem em toda sua complexidade como, por exemplo, na pesquisa sobre os recepcionistas em um guichê hospitalar (FRANÇA, 2002). Já lembrava Wisner (1994) que em qualquer atividade há operações inteligentes. Ademais, a análise das situações de trabalho permite uma verificação das condições laborais às quais estão submetidos os profissionais, o que pode contribuir para sua revisão e melhora.

Vejamos, a seguir, uma discussão relativa às tarefas, prescrições e normas, tendo em vista que o foco desta pesquisa está situado nesse âmbito.

3.3 TAREFAS, PRESCRIÇÕES, NORMAS

En même temps, il peut paraître utile de distinguer Norme et Prescription; distinction qui ne peut être qu' «en tendance», aucune séparation absolue n'est possible; selon un principe «ergologique», la prise en compte de l'activité humaine conduit toujours d'abord à «décatégoriser», à ne pas insérer des segments d'activité humaine dans des boîtes conceptuelles, prétendant rendre intelligibles des «comportements» par la seule définition de ces catégories, de ces «boîtes». (SCHWARTZ, 2002c, p.2)³

Nesta seção, busca-se discutir os conceitos de tarefa, prescrição e norma, assim como os de trabalho prescrito, normas antecedentes e renormalizações. Não se trata de uma tentativa de categorização; talvez, como indica o fragmento de Schwartz acima reproduzido, a preocupação seja de “descategorizar”, de trazer uma reflexão acerca das distâncias e aproximações entre essas noções. A proposta não é a de colocar cada uma em sua “caixa”, mas de tentar identificar, no caldeirão do trabalho, o papel de cada ingrediente.

“Norma” significa “aquilo que regula procedimentos ou atos; regra, princípio, padrão, lei”, “padrão estabelecido, costume” e “exemplo, modelo, padrão”, entre outros (HOUAISS, 2009, não paginado). Tendo em vista o significado injuntivo de norma em suas acepções dicionarizadas, cumpre indagar pelo motivo da opção por esse termo no âmbito do enfoque ergológico.

Schwartz e Durrive (2007) definem norma como aquilo que deve ser, de acordo com a avaliação de uma instância: um ideal, uma regra, um objetivo ou um modelo. Essa instância pode ser exterior ou interior ao indivíduo.

No entanto, os conceitos fundamentais da abordagem ergológica são normas antecedentes e renormalização. As normas antecedentes são elementos de diversas naturezas que, de alguma maneira, antecipam a atividade. Abarcam do micro ao macro, ou seja, vão de regras e prescrições particulares a conceitos mais amplos, como divisão do trabalho, relações de poder, princípios econômicos, políticos e sociais, passando pelos conhecimentos técnicos e demais aspectos tratados na formação profissional, bem como pelo que circula em sociedade sobre o trabalho e sobre uma atividade específica.

³ Tradução nossa: “Ao mesmo tempo, parece útil para distinguir Normas e Prescrição; distinção que não pode ser mais que ‘em tendência’, pois nenhuma separação absoluta é possível; de acordo com um princípio ‘ergológico’, a consideração da atividade humana sempre leva, em primeiro lugar, a ‘descategorizar’, a não inserir segmentos da atividade humana em caixas conceituais, pretendendo tornar inteligíveis os ‘comportamentos’ pela mera definição dessas categorias, dessas ‘caixas’.”

Enquanto a Ergologia se funda no conceito de norma antecedente e de renormalização, a Ergonomia propõe a noção de trabalho prescrito ou tarefa. São concepções semelhantes, na medida em que o primeiro nasceu de uma reformulação do segundo, mas apresentam diferenças significativas. As normas antecedentes abrangem aquilo que a Ergonomia nomeia trabalho prescrito; contudo, seu alcance é muito mais amplo.

O conceito de trabalho prescrito, no âmbito da Ergonomia situada, é oriundo da noção de tarefa do taylorismo. Afirma Taylor (2006, p.42):

A idéia de tarefa é, quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. E o trabalho planejado adiantadamente constitui, desse modo, tarefa que precisa ser desempenhada, como explicamos acima, não somente pelo operário, mas também, em quase todos os casos, pelo esforço conjunto do operário e da direção. Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução.

Assim sendo, a tarefa é entendida por Taylor (2006) como aquilo que é determinado ao trabalhador pela hierarquia, em forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. Mesmo no âmbito dos regimes tayloristas de trabalho, essa noção sofreu uma ampliação para além da definição do seu criador, mas nesta tese se considerará o conceito que se encontra linguisticamente materializado nos *Princípios da Administração Científica*.

É possível observar que a Ergonomia situada amplia esse conceito de tarefa e o utilizada como sinônimo de trabalho prescrito.. Segundo Brito (2008, p.441), o trabalho prescrito ou tarefa para a Ergonomia situada engloba:

- Os objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo;
- Os métodos e procedimentos previstos;
- As ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e as instruções a serem seguidas;
- Os protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas;
- Os meios técnicos colocados à disposição - componente da prescrição muitas vezes desprezado;
- A forma de divisão do trabalho prevista;
- As condições temporais previstas;
- As condições socioeconômicas (qualificação, salário).

Dessa forma, embora não se limite às instruções determinadas de forma específica para um profissional, o conceito ergonômico de trabalho prescrito ou tarefa remete apenas a elementos externos ao trabalhador.

A antecipação do trabalho, em virtude das críticas ao sistema taylorista, muitas vezes é identificada como algo negativo. No entanto, a necessidade da sua existência e seu aspecto positivo são visíveis e, atualmente, reforçados por ergonomistas e ergologistas, como demonstram Brito (2008) e Schwartz (2002c). A existência de prescrições não se confunde com a tentativa taylorista de padronização total da atividade. Guérin *et al* (2001, p.15) assinalam que:

A tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador. Essa prescrição é imposta ao operador; ela lhe é portanto exterior, determina e constrange sua atividade. Mas, ao mesmo tempo, ela é um quadro indispensável para que ele possa operar: ao determinar sua atividade, ela o autoriza.

O trabalho prescrito ou tarefa, na perspectiva ergonômica, não pode ser confundido com a atividade, pois se trata de uma previsão, uma antecipação de meios, procedimentos e resultados, não de sua efetivação. Contudo, ela é uma das faces do trabalho, com implicações importantes na atividade, autorizando-a, como dizem Guérin *et al* (2001).

Se, de acordo com a Ergonomia, o trabalho prescrito ou tarefa pertence, necessariamente, ao âmbito externo ao trabalhador, o mesmo não se pode dizer das prescrições. É importante, para empreender a discussão proposta nesta tese, debater a relação entre esses dois conceitos, tendo em vista que parece haver uma certa nebulosidade teórica envolvendo a questão. O trabalho prescrito ou tarefa, do ponto de vista ergonômico, é uma prescrição; quanto a isso há suficiente clareza. No entanto, cabe ressaltar que nem toda prescrição é uma tarefa ou é exterior ao trabalhador. Nesse ponto reside a necessidade de balizamentos teóricos.

A prescrição, entendida como uma injunção de fazer em uma dada atividade, pode proceder de domínios variados, encaminhar-se de formas diferentes, advir hierarquicamente de lugares distintos e seguir em sentido prospectivo ou retroativo. A tarefa tem procedência e caminhos claros: emana da hierarquia, encaminha-se de forma explícita (muitas, por meio de textos escritos) e segue sentido prospectivo. A prescrição no trabalho é, portanto, muito mais ampla que a tarefa.

Six (2002) demarcou a diferença entre a procedência das injunções de fazer no trabalho por meio da cunhagem das categorias de prescrição descendente e prescrição ascendente.

As prescrições descendentes são as que se originam na estrutura organizacional, emanadas da hierarquia ou, é importante acrescentar, advindas de instituições governamentais. Coincidem, então, com o conceito ergonômico de trabalho prescrito ou tarefa. Como ressaltam Sant'Anna e Souza-e-Silva (2007), tais prescrições que descrevem,

codificam e regulamentam a atividade são antigas, mas, atualmente costumam assumir a forma escrita. As autoras recorrem a Boutet (1992) para reforçar o poder social e simbólico do escrito no trabalho. Talvez as prescrições orais sejam, ainda, em número maior que as escritas; no entanto, a importância atribuída às últimas é maior. Além de seu poder simbólico, o escrito tem o significativo papel testemunhal, característica que pode perder-se quando se trata de um texto oral (FRAENKEL, 1992; FREITAS, 2004). A escrita permite a recuperação do seu registro; a oralidade, nem sempre.

No que tange às prescrições ascendentes, encontra-se em Daniellou (2002) uma síntese das procedências e caminhos percorridos. Elas procedem não da hierarquia empresarial, mas de lugares variados.

O ergonomista cita, primeiramente, a prescrição advinda da matéria trabalhada, como o concreto que não quer secar. É possível acrescentar, também, o material de trabalho que não possibilita o desenvolvimento da tarefa. Por exemplo, a sala de aula sem quadro ou o *CD-Player* que não permite a repetição do fragmento de uma faixa⁴.

Quando se trata de um trabalho cuja “matéria” é humana, a prescrição, afirma Daniellou (2002), também se origina no cliente, paciente ou aluno. Trazendo para o âmbito do ensino da língua espanhola, pode-se pensar num professor que decida alongar ou encurtar uma atividade ou unidade didática em virtude da maior ou menor dificuldade que os alunos brasileiros apresentem diante de um determinado conteúdo da disciplina.

O próprio trabalhador é outra fonte de prescrições ascendentes, seja de forma individual, seja coletiva. Um exemplo seria o professor que formula suas próprias atividades, seu material didático ou uma equipe de professores que constrói os programas das disciplinas ou que decide não conceder quebra de pré-requisito aos estudantes que a solicitam.

Daniellou (2002) igualmente cita questões físicas e psicológicas como possíveis fontes de prescrição. A capacidade de memória de um docente submetido ao pluriemprego, que lhe impede de conhecer pelo nome todos os seus alunos é uma limitação física geradora de uma nova prescrição, pois se choca com possíveis prescrições que determinam que o docente deve conhecer todos os seus estudantes. Como exemplo de questão psicológica, é possível citar a dificuldade de um professor de lidar com problemas de

⁴ Para serem consideradas fontes de prescrição, essas situações citadas precisam ser permanentes, não fruto de uma disfunção ocasional. Em situações imprevistas, o que faz o trabalhador é a regulação da atividade, como se viu na seção 3.1. Os exemplos citados não são de Daniellou (2002), mas possíveis problemas surgidos no trabalho do professor, construídos a partir da experiência profissional pessoal da pesquisadora.

indisciplina em sua sala de aula, quando o que se prescreve a respeito de seu trabalho é que ele deve ter condições de superar impasses dessa natureza.

Analisando essas fontes diversas de prescrições ascendentes propostas por Daniellou (2002), verifica-se que muitas delas são tentativas de reformulação de outras prescrições, sejam descendentes ou também ascendentes. Nascem, portanto, como contraprescrições, como uma busca de regulação da atividade que acaba tornando-se uma nova prescrição. São exemplos de contraprescrições as soluções encontradas pelos docentes para a sala de aula sem quadro ou o *CD-Player* que não permite a repetição do fragmento, para a reformulação das atividades ou unidades, para o problema do desconhecimento dos alunos ou para as questões disciplinares.

Observa-se, igualmente, a existência de prescrições ascendentes que emergem em função daquilo que Daniellou (2002) denomina déficit de prescrição e subprescrição. Na verdade, para demarcar com mais exatidão o problema, é importante ressaltar que se trata, mais apropriadamente, de déficit de prescrição **descendente** e de subprescrição **descendente**. Nesse caso estaria, por exemplo, a formulação de atividades e de material didático pelo próprio professor. Convém recordar, conforme visto mais acima, que a existência da antecipação do trabalho por meio de uma tarefa não é considerada pelos ergonomistas como algo negativo, pois dá suporte e autoriza a atividade. Além disso, negar a prescrição é também negar os saberes acumulados sobre uma determinada atividade, a história envolvida na construção daquele saber industrioso⁵.

A prescrição pode ser ascendente ou descendente e também prospectiva ou retroativa. A tarefa taylorista é sempre prospectiva, posto que antecede cronologicamente a atividade. Taylor (2006) prevê que essa prescrição escrita e detalhada seja entregue ao operário no dia anterior. Na definição de trabalho prescrito de Brito (2008), citada anteriormente, também se observa que os seus componentes são anteriores à atividade. No entanto, há casos de prescrições que aparecem posteriormente. Daniellou (2002) cita o exemplo dos professores universitários franceses (muito semelhante ao caso brasileiro), cuja prescrição que antecede à atividade é quase inexistente, apenas determina a quantidade de horas semanais de trabalho. Porém, as atividades de ensino e pesquisa desses profissionais são avaliadas sistematicamente. Dessa forma, a prescrição está nos critérios dessa avaliação e cabe ao trabalhador antecipá-las e convertê-las em objetivos.

⁵ O déficit de prescrições no trabalho do professor de espanhol para o turismo, por exemplo, motivou a realização da dissertação de mestrado (FREITAS, 2004).

Discutidas as diferenças entre tarefa, trabalho prescrito e prescrição, caberia indagar se existe algum matiz distintivo entre o conceito de norma e o de prescrição.

A norma pode ser abordada a partir de perspectivas variadas. Optou-se, no entanto, por recorrer a Canguilhem (2007), tendo em vista que suas formulações foram importantes na concepção da abordagem ergológica por Schwartz.

Canguilhem (2007) dedica-se, em *O normal e o patológico*, a discutir conceitos que envolvem questões epistemológicas da medicina. Propõe-se a refletir a partir de duas indagações: (a) seria o estado patológico apenas uma modificação quantitativa do estado normal? (b) Existem ciências do normal e do patológico? Para isso, debate saúde e doença, normal, anormal e patológico, norma e média, entre outros problemas.

O conceito ao qual dedica grande parte de suas ponderações é o de “normal”. Demonstra, então, que se trata de uma palavra que designa um fato e um valor: normal é aquilo que se encontra com frequência, o que está na média (fato) e também aquilo que é como deve ser (valor). A existência desses dois sentidos faz com eles se confundam, o que leva, na medicina, a se identificar o estado habitual dos órgãos com seu estado ideal. Canguilhem (2007), no entanto, pondera que um estado é normal quando o doente assim o considera.

A vida, para o filósofo, não é “apenas submissão ao meio mas também instituição de seu próprio meio” (CANGUILHEM, 2007, p.175) e de seus valores. Diante de novas situações, os seres criam novas normas para dar conta desses acontecimentos que não estavam previstos antes. Inclusive, a doença, para o autor, é a incapacidade de instauração dessas novas normas.

Assim como aborda a norma e o normal no aspecto orgânico, Canguilhem (2007) lança-se também à sua análise no mundo social. Ele afirma (CANGUILHEM, 2007, p.201):

Quando se sabe que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal, trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr em pé, endireitar. “Normar”, normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho.

Assim, norma é o esquadro, a referência, enquanto que o normal é a sua exibição ou extensão. Nesse âmbito, igualmente, o filósofo acredita que o normal se relaciona com uma atividade normativa, entendida como a instituição de normas: “a norma é aquilo que fixa o

normal a partir de uma decisão normativa” (CANGUILHEM, 2007, p.208). A normalização social é entendida, então, como expressão de exigências coletivas.

A norma é também a afirmação, o reconhecimento da existência de que algo está fora dela; se ela existe, é porque há outro polo que não corresponde à sua exigência: é a infração que autoriza a regra. Desse modo, é possível considerar a norma social como a negação de algo instituído ou possível.

Para Canguilhem (2007), a norma social propõe, mas não impõe; ela é uma possibilidade, a expressão de uma preferência coletiva. O filósofo instaura, portanto, uma visão da norma não como sinônimo de uma regra estável e impositiva, mas como uma escolha dos seres vivos (no caso da norma vital) ou do coletivo (no caso da norma social).

Os conceitos ergológicos estão atravessados pelas formulações de Canguilhem. Especialmente, vê-se o eco, na noção ergológica de renormalização, da concepção das normas permanentemente recriadas como modo de adaptação às novas situações e de instituição do meio.

Também é possível ver matizes aproximativos entre as normas antecedentes da Ergologia e a visão de Canguilhem da norma social como proposta, não como uma regra ou uma imposição.

Afirma Schwartz (2007c, p.95):

Registro Um é tudo aquilo que preexiste à atividade, antes que a atividade se desenrole; ele visa guiar a atividade, orientá-la, quase enquadrá-la. Como dizemos, é a parte ante, quer dizer, antes da atividade, tudo que mais ou menos a predetermina.

As normas antecedentes (ou registro um) não predeterminam ou enquadram a atividade: “mais ou menos” predeterminam e “quase” enquadram. A opção pelos termos “guiar” e “orientar” as aproxima mais de uma proposta que de uma imposição. As normas antecedentes de Schwartz não são como as normas sociais de Canguilhem; as primeiras comportam um elemento injuntivo maior, mas ambas se distinguem do conceito de prescrição. Sobre esse aspecto afirma Schwartz (2002c, p.4, grifo do autor):

[...] je distinguerais des «normes antécédentes» dont les sources, degrés de proximité ou d'éloignement par rapport à la situation de travail, degré d'explicitation ou d'informalisation, sont extrêmement divers et de profondeurs multiples, comme je viens de le rappeler, j'en distinguerais donc les «prescriptions», dont l'idéal visé est l'anticipation, l'encadrement, *explicite*, langagier, de l'activité de travail⁶.

⁶ Tradução nossa: “eu distinguiria ‘normas antecedente’ cujas fontes, grau de proximidade ou de distância em relação à situação de trabalho, grau de explicitação ou de informalização, são extremamente diversas e de

Enquanto as prescrições querem antecipar a atividade, enquadrá-la explicitamente e via linguagem, as normas antecedentes são múltiplas e representam uma antecipação do trabalho a partir de elementos que vão do geral ao específico; do patrimônio coletivo à tarefa de um operador. Independente do seu grau de especificidade, nada disso pode ser ignorado na atividade, por isso “norma”, no sentido não de uma injunção de fazer, como a prescrição, mas como um padrão, um norteador. Remetendo a Canguilhem, a norma antecedente é o esquadro, a referência.

Neste capítulo, em meio a uma apresentação e discussão dos fundamentos da Ergonomia situada e da Ergologia, propõe-se, então, um esforço de reflexão sobre as distâncias e aproximações entre os conceitos de tarefa, trabalho prescrito, prescrição, norma e norma antecedente. Observou-se que o conceito de tarefa na perspectiva de Taylor (2006) é uma instrução escrita e detalhada determinada pela hierarquia ao trabalhador. No entanto, o conceito de tarefa ou trabalho prescrito em Ergonomia vai além da definição presente em Taylor (2006), pois não se limita às instruções determinadas de forma específica para um profissional, embora remeta apenas a elementos heterodeterminados: condições laborais, socioeconômicas, normas e protocolos, objetivos, entre outros. Por seu turno, a prescrição, entendida como uma injunção de fazer em uma dada atividade, pode proceder de domínios variados e nem todas são externas ao trabalhador. Dessa forma, não se identifica totalmente com a tarefa taylorista ou com o trabalho prescrito da ergonomia, apesar de haver uma série de coincidências entre elas. Finalmente, as normas antecedentes, segundo a abordagem ergológica, são dispositivos múltiplos e que representam uma antecipação do trabalho a partir de elementos que vão do geral ao específico. São “normas”, no sentido não de uma injunção de fazer, mas como um padrão, um norteador que não pode ser ignorado na atividade porque é dela constitutivo. Remetendo a Canguilhem (2007), a norma antecedente é o esquadro, a referência.

Retomando a citação presente no início desta seção, a distinção entre esses conceitos é útil, especialmente se considerado o objeto desta tese, mas não se trata de uma separação absoluta, posto que todos eles estão imbricados na atividade de trabalho humana.

No capítulo seguinte, a discussão teórica prosseguirá; no entanto, ela se deslocará para o campo da linguagem.

profundidade múltipla, como acabo de chamá-las, eu as distinguiria das ‘prescrições’, nas quais o ideal visado é a antecipação, a definição, explícita, languageira, da atividade de trabalho”.

Capítulo 4

Linguagem, trabalho e pesquisa em diálogo

É impossível dissolver o sentido em conceitos.
(BAKHTIN, 2003, p.399)

Neste capítulo, serão discutidas, por um lado, questões relativas à interface atividade de linguagem e atividade de trabalho, por outro, o problema da pesquisa acadêmica em um enfoque dialógico. Na primeira seção, serão tratadas questões gerais sobre a abordagem linguística sobre o trabalho; na segunda, serão discutidos alguns elementos da teoria de Bakhtin a respeito da atividade de linguagem; na terceira, haverá uma reflexão acerca da constituição da pesquisa acadêmica no âmbito do dialogismo.

4.1 LINGUAGEM E TRABALHO

Apesar de recente, a preocupação dos linguistas com a interface linguagem e trabalho vem consolidando-se nas três últimas décadas. Segundo Souza-e-Silva (2002), a colaboração interdisciplinar entre a Linguística e as Ciências do Trabalho iniciou-se na França nos anos 80, com a formação dos grupos de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APTS) e *Langage et Travail* (L&T). Na década de 90, chegou ao Brasil e, desde então, vêm surgindo alguns grupos de pesquisa voltados para essa perspectiva, como o *Atelier - Linguagem e Trabalho*, o *Alter - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações*, o *PraLinS - Práticas de Linguagem e Subjetividade* e o *Práticas de linguagem, trabalho e formação docente*¹.

Apesar de negada pela Ergonomia experimental nos seus primórdios, a posição central ocupada pela linguagem na atividade de trabalho é reconhecida, atualmente, pelos analistas do trabalho, especialmente aqueles preocupados por uma abordagem situada. A centralidade da linguagem faz com que ela seja objeto das preocupações de pesquisadores oriundos de campos disciplinares diversos e que buscam valorizar as falas dos trabalhadores na conformação da atividade. Boutet (1993) cita, por exemplo, sociólogos (Borzeix, Zarifian), ergonomistas (Garrigou) e filósofos (Joseph, Schwartz), enquanto que

¹ Atelier é um grupo de pesquisa originado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP e que conta com pesquisadores na UERJ, USP, UNISINOS, UNIRIO, UFMT e UCPel. O ALTER também tem sua sede no LAEL da PUC/SP e reúne pesquisadores da UNESP, da UNISINOS, da USP, da PUC-RIO e da PUC-MG, entre outras. O PraLinS é sediado na UERJ e agrega com investigadores da PUC/SP, da UFF e do CEFET-RJ. O grupo *Práticas de linguagem, trabalho e formação docente* reúne pesquisadores da UFF.

França (2002; 2007) ainda recorda a importante contribuição de médicos e psicólogos (Dejours, Cru, Clot).

A abertura desse campo de reflexão é fundamental para a compreensão do trabalho, pois não existe atividade em que não haja algum tipo de interação verbal, mesmo que ela não faça parte da realização do trabalho *stricto sensu*, como em uma linha de montagem. Assim sendo, não é possível compreender e investigar a atividade sem as contribuições provenientes das falas dos trabalhadores, sejam produzidas em situação de trabalho, sejam provocadas em outros momentos e lugares, pois o trabalho, mesmo que altamente mecanizado, só existe com a participação humana e com a linguagem, que lhe é constitutiva. Segundo França (2002, p.60, grifo da autora) “[...] a produção de conhecimento nas e sobre as **situações de trabalho** tem de dar lugar e ouvir a voz daqueles que têm a experiência no trabalho. São eles que sentem calor, se irritam e têm prazer no trabalho que estão fazendo”.

A natureza dos estudos da linguagem sobre a atividade de trabalho implica uma abordagem dos materiais verbais como parte da atividade. Diz Nourouline (2002, p.21-22):

No exame das situações de trabalho, não se analisa a linguagem unicamente como discurso pré e/ou pós-experiência, mas, sobretudo, como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torne ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras.

Dessa forma, são investigações que requerem uma análise lingüística que não se restrinja à palavra e à frase e que considere a relação entre língua e sociedade, entre enunciado e situação de enunciação.

A primeira tentativa de recorte metodológico da análise da linguagem em situação de trabalho foi a distinção das falas proposta por Johnson e Kaplan, em 1979, e posteriormente desenvolvida por Lacoste (1998).

Essa proposta diferencia a linguagem **sobre**, **no** e **como** trabalho. A linguagem **sobre** o trabalho é a produção de saber sobre a atividade, seja durante a sua realização, entre os próprios atores, seja em algum questionamento posterior, como por exemplo, no caso das entrevistas realizadas para esta investigação. A linguagem **como** trabalho é aquela que é utilizada durante e para a realização da atividade. Por fim, a linguagem **no** trabalho é que não se relaciona diretamente com a execução da atividade, mas que ocorre na própria situação de trabalho (LACOSTE, 1998).

A distinção das falas, apesar das suas limitações, tem a vantagem de ter sido a primeira tentativa de sistematização do problema e de ter provocado um deslocamento nas análises. Segundo Lacoste (1998), a explicitação de que a linguagem **sobre** o trabalho é diferente da linguagem **como** trabalho, deslocou a atenção dos analistas, que anteriormente centravam suas pesquisas nas falas dos operadores **sobre** seu trabalho e negligenciavam o papel da linguagem na própria atividade. Nouroudine (2002), por sua vez, ressalta que a complexidade do trabalho está na linguagem como um todo, mas se traduz de maneiras diferentes em cada um dos elementos da tripartição das falas.

No contexto de realização desta pesquisa, esse recorte metodológico é importante para esclarecer que o foco de atenção estará nas falas dos professores **sobre** seu trabalho, por meio de entrevistas. Como afirma Nouroudine (2002), a fala **sobre** o trabalho pode fazer emergir informações relevantes sobre ele, mas somente com a pesquisa de campo, com a presença do pesquisador em situação de trabalho é possível analisar a linguagem **como** e **no** trabalho e a maneira como ela se insere no conjunto das atividades. No caso do trabalho do professor, a linguagem é o elemento essencial da atividade.

A concepção dialógica de linguagem do círculo de Bakhtin vai ao encontro da complexidade do ser humano no trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais. Dessa forma, tal concepção possibilita um estudo linguístico-dialógico de situação de trabalho que integra ao fenômeno verbal o atributo “industrioso”, relativo à potência humana de agenciamentos da vida. A língua é, assim, concebida como fruto do trabalho humano de interações entre sujeitos que se dão nas mais diversas esferas de atividade. Para Bakhtin (2003, p.265), o dialogismo constitutivo da linguagem está presente em cada enunciado, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Nessa perspectiva, o papel do linguista que centra seus estudos nos enunciados concretos é a de um participante daquele diálogo:

A compreensão de enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (BAKHTIN, 2003, p.332, grifo do autor).

Por meio da compreensão do enunciado concreto e dialógico como “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.274), a interface entre a Linguística e as

Ciências do Trabalho ganha uma nova dimensão: por um lado, não existe atividade humana sem uso da linguagem; por outro, não há linguagem fora de um campo da sua atividade humana.

4.2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

O círculo que reuniu Bakhtin, Medvedev e Voloshinov na URSS dos anos 1920 produziu algumas das primeiras obras que repensaram o objeto dos estudos lingüísticos. Em lugar de considerar a língua como um fenômeno abstrato, direcionou seus estudos ao enunciado concreto como a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.274). Fundaram as bases de uma teoria da enunciação que se opunha às análises centradas no ato de fala individual, o subjetivismo idealista, ou no sistema lingüístico, o objetivismo abstrato (VOLOSHINOV, 2009). Uma de suas principais preocupações era estabelecer a relação entre linguagem e sociedade: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003. p.268).

O princípio que caracteriza fundamentalmente a concepção bakhtiniana de linguagem é o dialogismo.

Sob a perspectiva do Círculo, o dialogismo pressupõe que todos os enunciados estão intrinsecamente relacionados. Para explicá-lo, Bakhtin (2003, p.289) recorre a uma metáfora que sintetiza boa parte da sua teoria. Trata-se da analogia entre os enunciados e os elos de uma cadeia: “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Assim, todos os enunciados se relacionam de maneira direta ou indireta, posto que estão em diálogo. Nessa perspectiva, a cadeia da comunicação é infinita e não existe enunciado desprovido de marcas de outros enunciados. Esses elos unem um enunciado não apenas aos que lhe são anteriores, mas também aos subsequentes. Assim sendo, mantêm uma relação dialógica e são atravessados por todos os discursos que temporalmente o precedem e o sucedem. Está estabelecida, portanto, a impossibilidade teórica da existência de enunciados monológicos.

Apesar de considerar que o locutor tem um intuito discursivo, um querer-dizer, Bakhtin (2003, p.288) afirma que o sentido de um enunciado só possui sentido pleno “em

condições concretas de comunicação discursiva”, ou seja, ele é construído na enunciação². Logo, na perspectiva bakhtiniana o sentido não é imanente ao enunciado, não existe em si mesmo, mas se constrói na relação com os sentidos de outrem, dialogicamente:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (de outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentido que se encontraram e contactaram (BAKHTIN, 2003, p.382).

Se o enunciado só adquire sentido na enunciação, é fundamental para a sua análise considerar os participantes da interação. Isso quer dizer que nenhum enunciado está pronto e existe fora da comunicação entre o “emissor” e o “receptor”. Na verdade, esses papéis tradicionais de sujeito ativo e passivo na transmissão de uma mensagem não existem para Bakhtin, pois a enunciação é sempre dialógica e supõe a participação ativa de todos os envolvidos no ato comunicativo. Para manifestar a ideia de que ambos desempenham papéis ativos na interação, alguns analistas do discurso de linha enunciativa, como Maingueneau (1997; 2002) preferem utilizar os termos enunciador e co-enunciador, construídos por Culioli (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

É importante ressaltar que nem sempre o destinatário (co-enunciador) de um enunciado coincide com o sujeito empírico que o responde. Segundo Bakhtin (2003), quando há essa coincidência pessoal, na verdade, um só sujeito está desempenhando dois papéis. Para diferenciar esses dois planos, Maingueneau (2002) opta pelos termos co-enunciador modelo (ou ideal) e co-enunciador efetivo (ou empírico). Ao construir um enunciado, o enunciador antecipa a resposta do destinatário (co-enunciador modelo) e, dialogicamente, faz suas escolhas. Dessa forma, o endereçamento do enunciado é essencial na sua constituição.

O enunciado é dialógico e não existe fora de um contexto, de uma atividade humana (seja ela de trabalho ou não), de uma situação social. Se toda esfera de atividade humana está relacionada com a utilização da língua, cada uma delas elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.261-262), que são os gêneros do discurso.

² Segundo Souza (1999), Bakhtin e seu Círculo utilizavam apenas uma palavra em russo (*vyskazyvanie*) para referir a ambas ideias, e que foi nas traduções ao francês e, posteriormente, a outras línguas, é que surgiram os dois termos. Em virtude disso, incorporou-se a distinção entre enunciado e enunciação, que na verdade, foi criada por Benveniste e adotada por Todorov, Kristeva e Yaguello, principais propagadores das obras de Bakhtin na França.

Nesse sentido, cada função e cada condição de comunicação discursiva produzem determinado gênero do discurso:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p.266).

Por um lado, cada enunciado é marcado por essas formas pré-existentes dos gêneros com seu conteúdo temático, seu estilo da linguagem e sua construção composicional, de acordo com as condições específicas e as finalidades da esfera da atividade que o engendra; por outro, ele é único e singular, em diálogo com a sua situação de enunciação. Dessa forma, o enunciado possui elementos, ao mesmo tempo, previsíveis e imprevisíveis, regulares e singulares.

Os três elementos conformadores dos gêneros, estilo, tema e construção composicional, estão essencialmente relacionados entre si:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p.266)

O conteúdo temático é o sentido do enunciado completo, o estilo se relaciona com a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” utilizados na composição do gênero e a construção composicional diz respeito à estruturação dos seus elementos, ao seu acabamento e à relação dialógica entre os interlocutores.

Os gêneros discursivos são tantos e tão distintos quanto a miríade de atividades humanas às quais (co)responde. Dentro de tal multiplicidade, é possível distinguir dois grandes conjuntos que agrupam gêneros de naturezas diferentes, designados por Bakhtin (2003) como primários e secundários. Os primários são os constituídos pela comunicação espontânea, aquela que não é formulada antecipadamente, seja oral, seja escrita. São gêneros primários, por exemplo, diálogos do cotidiano ou breves recados escritos. Os gêneros secundários requerem uma formulação e um acabamento mais complexo, desenvolvido e organizado. São os romances, principais objetos de estudo de Bakhtin, as pesquisas científicas, os folhetos, entre muitos outros. Tanto as entrevistas acadêmicas quanto os manuais do professor, materiais analisados nesta pesquisa, são exemplos de gêneros secundários, tendo em vista que supõem uma organização discursiva complexa, não uma interação efetivamente espontânea.

Além de dialógico e de integrar um gênero discursivo, o enunciado concreto do Círculo de Bakhtin (2003) é uma unidade que possui três peculiaridades constitutivas, todas elas imbricadas: (a) a alternância dos sujeitos do discurso; (b) a conclusibilidade e; (c) a relação com próprio autor e com os demais participantes da comunicação discursiva.

A primeira peculiaridade, a alternância dos sujeitos do discurso, diz respeito à existência de limites precisos e definidos pela alternância dos falantes. Dessa forma, uma fala é, por um lado, uma resposta a enunciados anteriores e, por outro, implica uma resposta de outros sujeitos, ainda que em forma de uma compreensão responsiva silenciosa. Embora a alternância dos sujeitos seja mais evidente em situação de diálogo, como no gênero entrevista, trata-se de um elemento constitutivo de qualquer enunciado. Mesmo um gênero complexo como um manual do professor ou uma tese, pressupõem uma réplica, seja ela um outro enunciado concreto, como a arguição da banca examinadora, ou uma compreensão responsiva, como a leitura de algum estudante que se interesse pelo tema.

Observa-se, portanto, nessa primeira peculiaridade dos enunciados, o princípio do dialogismo: alternam-se os sujeitos e os enunciados são sempre uma resposta ao enunciado do outro, engendrando-se um movimento discursivo que é construído na enunciação. A alternância dos sujeitos do discurso e o movimento que se constrói é objeto de análise na entrevista, um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. O fato de se tratar de um diálogo dá maior visibilidade a tais elementos.

Pelo dialogismo e pela alternância dos sujeitos do discurso, chega-se à noção de conclusibilidade, segunda peculiaridade do enunciado. Os sujeitos se alternam e cada enunciado, mesmo que breve e fragmentário, possui um acabamento, uma conclusão que demarca uma fronteira para o início da voz alheia. Diz Bakhtin (2003) que a conclusibilidade é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos, pois supõe que o enunciador disse tudo o que queria dizer, dentro de condições determinadas, em momento determinado.

A conclusibilidade do enunciado é determinada por três elementos: (a) a exauribilidade semântico-objetual do seu tema; (b) a intenção discursiva do sujeito e; (c) as suas formas estáveis de gênero.

O primeiro elemento, o tratamento exaustivo do tema do enunciado, não diz respeito a uma exauribilidade de um objeto, e sim do que é definido pelo autor como o objetivo daquele enunciado. O objeto é, na verdade, inexaurível, diz Bakhtin (2003), mas adquire uma conclusibilidade diante da situação de enunciação e do gênero discursivo em

questão. No caso dos materiais verbais analisados nesta pesquisa, especialmente as entrevistas e os manuais do professor, os objetos são mais precisos e, com isso, o tema do enunciado é tratado de forma bastante exaustiva pelo enunciador, o que não aconteceria, por exemplo, em uma obra literária.

A intenção discursiva, segundo elemento da conclusibilidade do enunciado, é o querer-dizer do sujeito, seu projeto de discurso, a verbalização da sua ideia por meio do todo do enunciado, do seu volume, de suas fronteiras, de seu gênero. A percepção que tem o outro acerca do querer-dizer do interlocutor também encaminha o movimento do discurso. Por exemplo, uma interrupção, como acontece algumas vezes na entrevista desta pesquisa, pode ser uma antecipação da intenção discursiva do outro em um dado momento. Encaminha também as vozes dos participantes da interação, pois contribui para o estabelecimento da relação dialógica. A antecipação do querer-dizer ainda explica a constatação ergonômica de que o trabalhador costuma descrever seu trabalho de acordo com o que pensa ser o interesse e objetivo do pesquisador (GUÉRIN *et al*, 1991).

O último e mais importante elemento da conclusibilidade do enunciado é a escolha do gênero do discurso. Ele é determinado pelo campo da comunicação discursiva, pelas considerações temáticas, pela situação da comunicação e pelos seus participantes. Assim, a vontade discursiva do enunciador se manifesta na escolha das formas estáveis de um determinado gênero.

A terceira peculiaridade do enunciado é a relação do enunciado com seu autor e com os demais participantes da comunicação discursiva. Portanto, o enunciado é, por um lado, a “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.289); por outro, está endereçado a alguém, e disso depende a sua construção composicional e o seu estilo. Ao falar dessa terceira peculiaridade, repete-se a metáfora da cadeia, que já aparecera em um momento anterior do mesmo texto e que, como se disse, sintetiza boa parte da teoria do Círculo. Todas essas peculiaridades do enunciado concreto são constitutivas e indissociáveis.

Bakhtin ainda distingue dois momentos do enunciado. O primeiro define suas peculiaridades estilísticas e composicionais de acordo com o objeto de sentido visado. O segundo relaciona-se com o efeito valorativo e emocional do sujeito com relação ao seu dizer. Trata-se do elemento expressivo do enunciado:

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vario e grau vario de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a

escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p.289)

A expressividade não somente é constitutiva do enunciado como também determina a sua construção composicional e o seu estilo. Tal relação valorativa é nele plasmada pelo querer-dizer do locutor e pela sua relação dialógica com o interlocutor e, além disso, varia de acordo com o gênero e com a situação de enunciação.

O elemento expressivo não se encontra no plano das palavras e muito menos é imanente a elas; sua constituição se dá apenas no plano do enunciado. Assim sendo, a seleção lexical e gramatical, bem como a sua entonação no caso da oralidade, está em conexão com o conjunto projetado para o dizer. Existe, portanto, uma relação inerente entre o todo e as partes do enunciado.

As palavras, na constituição de um enunciado, são fundamentalmente retiradas de outros enunciados. Em especial, daqueles que compartilhem o mesmo gênero do discurso, que são dispositivos expressivos porque pertencem ao âmbito do enunciado. São também advindas de outros gêneros com quais possui uma identidade discursiva, posto que forjados pela mesma esfera da atividade humana. Elas são, ao mesmo tempo, palavras da língua, que são neutras e impessoais, palavras do outro, pois repletas de ecos e ressonâncias de outros enunciados, e palavras do mesmo, pois é o sujeito falante quem lhes atribui seu caráter individual-contextual. Sua expressividade repousa nessa tríplice interação.

Nas análises realizadas nesta tese, tanto das entrevistas quanto dos manuais do professor, a expressividade dos enunciados, em suas diferentes manifestações lexicais e gramaticais, será um dos elementos para a reflexão. Do mesmo modo, serão enfocadas as marcas das relações dialógicas que são visíveis na materialidade linguística.

A seguir, a reflexão em torno do dialogismo continuará, mas seu foco se dirigirá a questões relacionadas ao fazer da pesquisa acadêmica.

4.3 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE PESQUISA

O objetivo desta seção é propor algumas reflexões acerca da pesquisa acadêmica sob a perspectiva da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003) e da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997). São questões cuja discussão já foi iniciada em outros espaços (FREITAS, 2006; FREITAS, BARRETO, VARGENS, 2008) e que são recuperadas aqui, considerando a sua importância na construção desta tese.

Em primeiro lugar, parte-se do pressuposto teórico de que a objetividade na pesquisa é ilusória, posto que é inexequível o apagamento das vozes trazidas pelo pesquisador. De acordo com essa concepção de pesquisa (e de linguagem) que recusa a possibilidade de uma análise neutra do objeto, propõe-se uma discussão acerca do diálogo entre o cognoscente e o cognoscível.

A visão de ciência vigente na segunda metade do século XIX, cujo eco alcança os dias atuais, pressupunha uma distância radical entre o observador e o seu objeto, um modelo advindo das ciências naturais e que deveria alcançar as ciências do homem. Nesse contexto cientificista, ainda no século XIX, as pesquisas em Ciências Humanas, especialmente em Antropologia e Sociologia, visavam a descrever determinada cultura ou fato social a partir de um distanciamento entre o pesquisador, responsável pela construção daquele conhecimento, e o pesquisado, objeto de sua análise.

Dessa forma, os saberes do “objeto” (na verdade, o sujeito pesquisado) não são considerados, pois cabe ao pesquisador analisar a situação em questão na sua qualidade de detentor do conhecimento. Assim, o pesquisador escolhe o pesquisado como a essência de sua investigação, mas tenta promover o apagamento dos saberes desse sujeito e do diálogo entre eles, numa tentativa de reduzi-lo a um elemento observado, não um participante ativo da construção do conhecimento. Há, então, um predomínio da noção do pesquisador como aquele que revela algo desconhecido e que é o único a assumir a responsabilidade pelos saberes da pesquisa.

Ao longo do século XX, as ciências humanas foram incorporando a discussão acerca da alteridade em seu labor; no entanto, tal debate se manifestou de forma coadjuvante na Lingüística. Isso se relaciona com o seu nascimento atrelado à concepção de língua como um sistema abstrato, que alijou as considerações de natureza etnológica, histórica e política do seu cerne, ocupando-se de uma abordagem imanente da língua

A retomada da obra de Bakhtin por alguns lingüistas a partir da década de 1970 contribuiu para resituar o papel do Outro nos estudos da linguagem, pois de “receptor”, elemento externo, o Outro se converte em componente constitutivo do enunciado. Diz Bakhtin (2003, p.301, grifos do autor):

Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. O traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*.

Portanto, todo enunciado está dirigido a um Outro e tal endereçamento está na materialidade lingüística, seja de forma marcada ou não. As trocas verbais entre

pesquisador e pesquisados, como qualquer interação, está submetida a esse princípio dialógico.

Retomando a citação usada como epígrafe deste capítulo, a proposta bakhtiniana de ciência humana é o diálogo cognoscente-cognoscível. Enquanto o objeto das ciências naturais trata da “coisa morta” que pode ser “totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)”, nas ciências humanas “o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p.393-394). Dessa forma, uma pesquisa como a desta tese, que enfoca os sujeitos no trabalho, implica uma construção dialógica do conhecimento, não uma abordagem que coisifica o ser humano.

Nessa perspectiva, as falas dos trabalhadores sobre seu trabalho resultam da sua interação com o pesquisador, de co-construção de saberes. Não se trata de uma “revelação” de uma verdade desconhecida, mas de um encontro que produz textos acerca da situação que se analisa. No entanto, é importante ressaltar que o diálogo bakhtiniano não se dá apenas em situação de interação face a face entre os sujeitos falantes. A leitura também é uma atividade dialógica e, no caso de materiais escritos provenientes da situação pesquisada como os que são analisados nesta tese, o diálogo-leitura se institui considerando que aqueles textos emergiram e se perpetuam para e na atividade de trabalho em questão.

Esta pesquisa possui, ainda, características peculiares, pois pesquisadora e pesquisados compartilham a mesma profissão. Por um lado, essa circunstância dificulta a abordagem do objeto como uma “matéria estranha” (CANGUILHEM, 2007), como propõe a ergologia, posto que pertence ao domínio do pensamento do analista. Tal fato proporciona, certamente, em qualquer pesquisa, a invisibilidade de certas nuances que o pesquisador pode tomar como obviedades na medida em que estão, também para ele, naturalizadas. No entanto, há também pontos positivos em função dessa circunstância peculiar na qual pesquisadora e pesquisados pertencem ao mesmo *métier*. A própria motivação para o desenvolvimento desta investigação sem demanda externa só foi possível em virtude do conhecimento prévio da pesquisadora a respeito do trabalho em cursos livres de línguas. Outro ponto a ser considerado é o estabelecimento mais fácil e rápido de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisados quando existem pontos de contato, a criação de uma cumplicidade que pode não existir ou ser de conquista mais árdua quando o pesquisador é considerado um sujeito que está intervindo na vida alheia (SCHWARTZ, 2005). Por fim, no coletivo que se formou para a construção desta tese, pesquisador e

professores não necessariamente compartilham crenças e valores e, portanto, podem não pertencer à mesma comunidade discursiva³, mas decerto compartilham o mesmo campo de atividade e produzem enunciados que, mutuamente, estão repletos de ecos e ressonâncias:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): elas os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297, grifo do autor).

A pesquisa pautada nos princípios dialógicos é uma atividade de negociação entre os sujeitos envolvidos. As escolhas do pesquisador se confrontam com as escolhas dos sujeitos da pesquisa e é por meio dessa negociação que o objeto se ajusta, se transforma e se adequa a esse cognoscível que é um ser vivo e falante, não uma “coisa morta” (BAKHTIN, 2003). Assim, a investigação é bilateral como o ser da expressão, pois “só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2003, p. 395-396).

Essa abertura à alteridade, com a co-elaboração de uma linguagem **sobre** o trabalho é capaz de dar visibilidade aos saberes oriundos da experiência (BOUTET, 1995) e, com isso, não apenas descrever o trabalho, mas transformá-lo. Somente a partir de tais pressupostos é possível a realização de uma pesquisa pautada nos princípios da Ergonomia situada e da Ergologia.

Conforme se viu no capítulo anterior, um dos fundamentos da disciplina ergológica é a construção de Comunidades Ampliadas de Pesquisa, cuja proposta é congregar os saberes dos cientistas e dos trabalhadores para produção de conhecimento sobre o trabalho. França (2002; 2007), ao promover uma conjugação entre os princípios da Ergologia e a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, constrói o conceito de Comunidade Dialógica de Pesquisa, sustentando que o lugar ocupado pelo lingüista em situação de pesquisa sobre o trabalho é a de um interlocutor ativo.

Essa noção visa a:

- promover relações dialógicas profundas;
- potencializar a circulação dialógica entre o mundo da experiência e o mundo do conhecimento;
- privilegiar trocas verbais que são ao mesmo tempo o cruzamento de atividades e experiências;
- tornar a atividade objeto de discurso do grupo. (FRANÇA, 2006, p.8)

³ Entendida como um grupo social que produz e administra um mesmo campo de discurso e que comparte crenças, valores e enunciados (MAINGUENEAU, 1997).

Assim sendo, tais comunidades proporcionam a construção e a interpretação de dados por meio de um processo coletivo envolvendo pesquisadores e trabalhadores, em um diálogo em situação de trabalho. Trata-se, como ressalta a autora (FRANÇA, 2006) de um posicionamento ético e epistemológico que considera que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa participam ativamente na sua construção. Esta tese foi elaborada sob essa perspectiva.

Discutidos os conceitos e teorias que fundamentaram esta pesquisa, a seguir se iniciará a segunda parte desta tese, na qual se encontram a metodologia e as análises a respeito do trabalho dos docentes de cursos livres de idiomas.

PARTE II

O trabalho dos professores de espanhol em cursos de línguas

Capítulo 1

Os caminhos da pesquisa

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2003, p.400, grifo do autor)

Neste capítulo, faz-se uma descrição e uma discussão acerca do encaminhamento metodológico da investigação.

Enfoca-se a formação do coletivo da pesquisa, ou seja, os sujeitos envolvidos na atividade analisada, os professores de espanhol em cursos de línguas, co-construtores do saber aqui sistematizado. Além disso, são apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação.

1.1 O RECORTE

O procedimento de um trabalho acadêmico cujo conhecimento é construído em colaboração com outros sujeitos é de difícil manejo: empresas recusam pedidos de autorização para pesquisas de campo, algumas pessoas não aceitam colaborar dando entrevistas ou preenchendo questionários, outros aceitam e depois não dão o retorno necessário. Ainda mais complexa é a tarefa de conseguir que uma empresa privada permita a presença de um pesquisador no acompanhamento das atividades diárias dos seus trabalhadores sem que essa demanda tenha partido dela mesma. Dessa forma, neste capítulo se expõe a dificuldade de inserção do pesquisador em situação de trabalho, o que determinou o recorte da investigação.

Na França, país em que a Ergonomia situada e a Ergologia se desenvolveram, existe uma tradição em se receber analistas para estudar situações de trabalho. A iniciativa de procurar as equipes de análise do trabalho parte não apenas das empresas, mas muitas vezes dos próprios trabalhadores, por intermédio dos sindicatos. No caso do Brasil, a demanda por esse tipo de pesquisa ainda é pequena, especialmente no que tange aos estudos de linguagem e, por essa razão, o processo costuma ser o oposto: o próprio pesquisador procura as instituições para propor uma análise da situação (ALVAREZ; TELES, 2004, p.65).

O procedimento pensado inicialmente para esta investigação seria uma pesquisa de campo, com a presença do pesquisador em situação de trabalho para analisar o trabalho vivo do professor de espanhol em cursos de línguas. Tanto a perspectiva da Ergonomia situada quanto a abordagem Ergológica estabelecem essa necessidade para a análise da atividade, pois somente no momento da sua realização as normas antecedentes são renormalizadas e se institui o trabalho.

Com essa experiência acumulada anteriormente, conforme se relata em Freitas (2004), a expectativa era a de que tais dificuldades se repetissem. Decidiu-se, então, entrar em contato com professores que atuam em cursos livres de idiomas para uma sondagem informal e, com essa resposta, poder definir os procedimentos e instituições que integrariam a investigação.

Fez-se contato por correio eletrônico ou por telefone com profissionais atuantes nas mais diversas instituições que oferecem cursos livres de espanhol. Em virtude dos problemas já mencionados, foram contatados apenas sujeitos do círculo de conhecimento da pesquisadora, pois se acreditava que, em virtude do vínculo pessoal, a entrada nas instituições seria facilitada. Muitos deles deram retorno, inclusive alguns que desempenham função de coordenação em suas instituições, e se dispuseram a colaborar dando entrevistas, mas descartaram a possibilidade da presença do pesquisador na situação de trabalho, já que solicitações dessa natureza não são autorizadas nem pelas franqueadas, nem pelas franqueadoras. Uma vez mais, evidenciava-se a falta de tradição das empresas brasileiras na acolhida de pesquisadores.

Considerando que a principal hipótese de pesquisa é a de há, no trabalho do professor de cursos de idiomas, uma interpenetração de vozes e de práticas tayloristas e que as dificuldades para realização da pesquisa de campo foram intransponíveis, optou-se por abrir mão da análise do trabalho vivo. Dessa forma, caberia concentrar a investigação no âmbito das normas antecedente, mais especificamente, em entrevistas que registrariam a fala do docente **sobre** a sua atividade e nos manuais do professor, entendidos como escritos que prescrevem o trabalho docente. Além disso, para ancorar a pesquisa no contexto do ensino de espanhol no Rio de Janeiro, precedeu-se, também, à coleta de dados sobre a situação atual e sobre o histórico dos cursos de línguas no Estado.

Explicitado os critérios de recorte da pesquisa, na próxima seção, enfocam-se os procedimentos metodológicos da investigação.

1.2 OS PROCEDIMENTOS

Veremos, nesta seção, uma descrição e discussão acerca dos procedimentos utilizados para a análise da entrevista e dos manuais do professor.

1.2.1 A entrevista

A entrevista realizada aos professores que se dedicam, atualmente, aos cursos livres de línguas tem o objetivo de registrar para posterior análise a fala dos professores **sobre** seu trabalho (LACOSTE, 1998).

Conforme dito anteriormente, em primeiro lugar foi feito contato com docentes que atuam em cursos de línguas para uma primeira sondagem sobre a possibilidade de colaborarem na pesquisa. Assim, aqueles que haviam respondido positivamente à possibilidade de conceder uma entrevista foram novamente contatados para se verificar:

- (a) em qual curso de idiomas trabalhavam;
- (b) há quanto tempo eram docentes da instituição;
- (c) se exerciam função de coordenação.

Paralelamente, foi enviada uma mensagem à lista de discussão ELEBRASIL¹ solicitando a colaboração de outros professores, com o objetivo de ampliar a participação para além do círculo de relacionamento pessoal da pesquisadora. Apenas um docente do Rio de Janeiro respondeu à solicitação e se dispôs a colaborar. Nesse momento, o roteiro da entrevista já estava formulado.

As novas respostas recebidas dos colegas configuraram o seguinte quadro de professores dispostos a participar da pesquisa:

SITUAÇÃO COM RELAÇÃO AOS CURSOS LIVRES	NÚMERO DE PROFESSORES
Em atuação no momento	34
Ex-professores	11
TOTAL	45

Tabela 1: Professores dispostos a participar da pesquisa

Dessa forma, dos 45 professores dispostos a participar, 11 não trabalhavam mais em tais instituições e 34 ainda estavam em atuação em cursos de línguas no momento da resposta.

¹ Lista eletrônica de discussão dirigida aos profissionais de ensino de E/LE no Brasil, coordenada pela *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* e hospedada no servidor *Rediris*, rede espanhola do âmbito acadêmico.

No que diz respeito às instituições nas quais esses docentes atuam ou atuavam, a situação é o que se expõe abaixo.

Com relação ao estatuto administrativo das instituições, havia uma maioria absoluta de cursos privados, além de três projetos de extensão de universidades públicas e um centro cultural estrangeiro:

ESTATUTO DOS CURSOS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Privados	15
Projetos de extensão	3
Centro cultural estrangeiro	1
TOTAL	19

Tabela 2: Estatuto dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa

No que diz respeito às línguas oferecidas pelos cursos, quase todas se dedicavam a outros idiomas além do espanhol:

LÍNGUAS OFERECIDAS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Várias	17
Apenas espanhol	2
TOTAL	19

Tabela 3: Línguas oferecidas pelos cursos livres que poderiam participar da pesquisa

Quanto à área geográfica de atuação, aproximadamente a metade contava com unidades em todo o país e a outra metade, apenas no Rio de Janeiro:

LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Todo o Brasil	9
Apenas Rio de Janeiro	10
TOTAL	19

Tabela 4: Localização das unidades dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa

Analisando as instituições, decidiu-se descartar os projetos de extensão de universidades, o centro cultural estrangeiro e os cursos exclusivos de espanhol. Tal opção deve ao fato de que esses estabelecimentos possuem peculiaridades diversas que mereceriam tratamento diferenciado numa investigação. Por exemplo, pode-se citar o fato de serem instituições que não costumam possuir muitas filiais e onde se supõe que a antecipação do trabalho do professor seja uma preocupação menos recorrente.

Dentre as catorze escolas de idiomas restantes, todas privadas, optou-se pelo seguinte recorte: aquelas em que havia pelo menos dois professores dispostos a colaborar, que possuíssem unidades em vários estados do país e que contassem com grande número de unidades. Dessa forma, a investigação abarcaria os cursos que mais empregam professores de espanhol, em função do número de filiais. Além disso, pode-se pressupor que neles é possível encontrar, de maneira mais clara, as práticas e as vozes que tangenciam a visão taylorista do trabalho. Com a multiplicação de suas filiais, a

preocupação com a antecipação do trabalho se intensifica, já que aumenta a possibilidade de uma perda do controle da empresa franqueadora sobre as atividades realizadas nas franquias.

Assim, seguindo os critérios acima mencionados, restaram cinco instituições, a partir de agora designadas, por questões éticas, com os nomes fictícios de Alfa, Beta, Gama, Delta e Ômega².

Com o encaminhamento, realizou-se uma entrevista-piloto com um professor do curso Alfa. O resultado permitiu a manutenção do roteiro – que será abordado mais adiante – e do piloto. Em seguida, procedeu-se às demais entrevistas, em um total de dez, sendo dois docentes de cada instituição envolvidas (Alfa, Beta, Gama, Delta e Ômega). Foram mais de 200 minutos de gravação, armazenados em suporte digital.

Nesta investigação, o dispositivo entrevista não é visto como a revelação de uma informação detida pelo entrevistado, pressupondo, como criticam Daher, Sant’Anna e Rocha (2004, p.164-165), “uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo a qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade”.

Numa perspectiva enunciativa da linguagem, não se pode conceber a entrevista como revelação de uma verdade. Para Bakhtin (2003, p.313), o enunciado é sempre dialógico, pois “é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados”. Nenhum enunciado está pronto e existe fora da comunicação entre os coenunciadores, pois a enunciação é sempre dialógica e supõe a participação ativa de todos os envolvidos no ato comunicativo.

É importante observar que dos dez professores que colaboraram com esta pesquisa todos possuíam algum vínculo profissional com a pesquisadora: eram alunos, ex-alunos (em momentos e instituições diferentes) e um colega de estudo. Essa situação ocorreu de maneira aleatória, em função dos critérios adotados para a seleção das instituições que integrariam a pesquisa, citados acima. Tal fato traz, sem dúvida, marcas específicas para o diálogo pesquisador-trabalhador que emergem no plano do discurso. Como afirma Bakhtin (2003, p.289), o enunciado é, por um lado, a “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.289); por outro, está endereçado a alguém. Nesse caso, os enunciados de quase todos os professores entrevistados estavam endereçados a um sujeito com o qual estabeleciam uma relação que

² Para mais informações sobre as instituições, veja-se o próximo capítulo.

pode ser entendida, de alguma maneira, como hierárquica, por se tratar de professor-aluno (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005).

A entrevista compreendida como um evento dialógico, em lugar de responder às questões de pesquisa, assume o papel de um momento de construção de um texto, sob a ótica discursiva, que retoma situações de enunciação anteriores e que estão inacessíveis ao pesquisador. Como afirmam Daher, Sant'Anna e Rocha (2004, p.173): “se recorremos à entrevista, é porque não temos acesso imediato a uma determinada ‘massa de textos’ que, de alguma forma, já deve existir (e cujo acesso não é imediato)”. Assim, a entrevista é, também, uma atividade memorística, já que retoma experiências pessoais (e, conseqüentemente, questões identitárias) vivenciadas pelo entrevistado. Pode retomar, igualmente, uma memória coletiva, na medida em que se abordam temas que dizem respeito a sua comunidade. No caso desta pesquisa, retomam-se textos originados no local de trabalho do docente entrevistado. Assim, a massa de textos que está inacessível ao pesquisador e que surge na situação de entrevista não diz respeito apenas àquele professor, mas também aos seus colegas, coordenadores, diretores e demais sujeitos presentes em situação de trabalho. Os docentes do coletivo recuperam outras vozes, o que é constitutivo da linguagem, e elas certamente são visíveis no texto produzido. São vozes de sujeitos que não fazem parte do círculo de conhecimento da pesquisadora e que não necessariamente são licenciados ou licenciandos em Letras. Assim sendo, tendo em vista a concepção dialógica de pesquisa e de linguagem que fundamenta esta investigação, a participação apenas de professores com um dado perfil e que pertencem ao círculo de conhecimento da pesquisadora não é considerado um problema.

Nesta investigação, o objetivo da entrevista é, por um lado, realizar uma aproximação ao trabalho dos professores que formam o coletivo da pesquisa, provocando uma fala **sobre** seu trabalho (LACOSTE, 1998); por outro, construir um texto sobre suas experiências, sua formação e seus estudos. Como não é a proposta desta tese a prática de uma pesquisa de campo para observar o trabalho vivo, acompanhar os professores em seu dia a dia e recolher materiais *in situ*, não se tem acesso aos enunciados produzidos na situação de trabalho dos docentes de cursos livres. Assim, a entrevista atua como um meio de recuperar determinados textos e questões selecionadas não apenas pelo pesquisador, que as propõe por meio de perguntas roteirizadas, mas também pelo trabalhador, que recorta sua resposta a partir daquilo que considera relevante ou digno de ser mencionado sobre sua atividade.

É importante ressaltar que, numa perspectiva ergológica, a entrevista dá respostas sobre o trabalho num nível “ideal”, relacionado ao plano do prescrito, ou seja, de como os trabalhadores veem as suas atividades. Na Ergonomia situada concebe-se a fala **sobre** o trabalho como uma fala sobre a tarefa. Afirmam Guérin *et al* (2001): “na realidade, as pessoas não falam de seu trabalho, mas de sua tarefa”. França (2002) recupera a constatação de Teiger a respeito da coincidência entre o dito sobre o trabalho e o plano do prescrito. Assim, ao responder a perguntas sobre seu trabalho, o trabalhador falaria não exatamente sobre o que ele faz, mas sobre o que deveria fazer. Esse problema será discutido no capítulo 5, que analisa o terceiro bloco da entrevista.

França (2002) ressalta ainda que as verbalizações sobre o trabalho não são evidentes, por razões diversas. Constatou-se que os trabalhadores tendem a falar da sua atividade em função daquilo que pensam ser os interesses do analista e que não mencionam espontaneamente determinados procedimentos. Além disso, algumas dimensões da atividade não são de fácil expressão verbal, em especial aquelas que não estão prescritas. Como afirma Souza-e-Silva (2004, p.196-197, grifo do autor), recuperando Schwartz: “a experiência vivida no trabalho não pode ser jamais adequadamente pré-descrita em um determinado momento por meio de ajuste de palavras, de sequência de frases, porque toda configuração da atividade é sempre em parte *inédita*”.

O roteiro da entrevista foi formulado de acordo com a proposta de Daher (1998). Na verdade, trata-se de um procedimento que vai além da realização de um roteiro, pois problematiza a elaboração das entrevistas em situação de pesquisa. A proposta de Daher (1998) foi preparada para uma circunstância na qual os pesquisadores desconheciam a natureza do trabalho que seria analisado, mas pode expandir-se (e efetivamente vem expandindo-se) para pesquisas com objetivos diversos.

O roteiro se organiza em blocos temáticos que orientam a elaboração das perguntas construídas, a partir do estabelecimento de objetivos, problemas e conjecturas sobre as respostas³. As perguntas são elaboradas a partir desses elementos e também podem vir acompanhadas de itens que servem como orientações ao pesquisador acerca de pontos importantes que devem ser lembrados caso o entrevistado não os aborde em sua resposta. Essa perspectiva visa a garantir o acesso a um saber de determinado grupo e, posteriormente, verificar a existência ou inexistência de coincidências entre as conjecturas construídas pelo investigador para a entrevista e as respostas obtidas.

³ Na proposta original de Daher, as conjecturas são denominadas “hipóteses”.

A entrevista está organizada em três blocos temáticos em função dos seus objetivos gerais: (1) o entrevistado: sua formação e sua experiência profissional; (2) aspectos formais e legais do trabalho; (3) vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas.

É importante observar que, como advertem Daher, Sant'Anna e Rocha (2004), o entrevistado não deve ser abordado a partir dos objetivos da pesquisa, e sim daqueles que são construídos para a própria entrevista. Pode-se acrescentar, outrossim, que há uma distinção entre os objetivos globais da entrevista, ou seja, os motivos pelas quais ela é realizada no contexto da pesquisa e como ela contribui para o seu resultado e, por outro, os objetivos específicos de cada pergunta ou cada bloco de perguntas.

Do mesmo modo que os objetivos, também os problemas e as conjecturas da entrevista não devem confundir-se com os problemas e as hipóteses da pesquisa. Mesmo que porventura se assemelhem em sua formulação, a abordagem é diversa, tendo em vista que a entrevista é um dos procedimentos metodológicos empregados, não o dispositivo que dará todas as respostas aos questionamentos levantados na investigação.

A seguir, o roteiro elaborado.

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	CONJECTURAS	PERGUNTAS
1. O entrevistado, sua formação e sua experiência profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a formação do entrevistado. 2. Verificar quais são seus vínculos empregatícios atuais. 3. Identificar a existência de experiência profissional anterior do entrevistado. 4. Verificar o tempo de atividade no curso de línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem é o profissional entrevistado? Qual a sua formação e sua experiência? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguns profissionais que atuam em cursos de línguas não possuem Licenciatura em Letras ou são ainda estudantes. 2. Os professores normalmente têm mais de um emprego, em alguns casos, não apenas em vários cursos, mas também em escolas. 3. Em muitos casos, o curso de línguas é a primeira atividade docente do professor, ainda durante os estudos universitários. 4. Geralmente o professor de cursos de línguas permanece pouco tempo nessa atividade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Qual é a sua formação?</i> Área da formação profissional. Universidade onde estudou. Estudos de pós-graduação. Outros estudos 2. <i>Qual é o seu trabalho atual?</i> Possível trabalho em outras áreas e instituições. 3. <i>Já havia exercido a atividade docente antes?</i> Trabalhos anteriores. Tempo e lugar do trabalho anterior. 4. <i>Há quanto tempo é professor nesse curso de línguas?</i>
2. Aspectos formais e legais do trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar se o professor é registrado legalmente de acordo com a sua profissão. 2. Observar se a remuneração pelo trabalho do professor de cursos de línguas é inferior ao do Ensino Básico. 3. Detectar se existe algum tipo de plano de carreira ou gratificação, especialmente aquelas relacionadas à produtividade do trabalho do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são os aspectos formais e legais do trabalho do professor? Existe, em cursos de línguas, uma maior precarização do trabalho docente? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No trabalho do professor de cursos de línguas há a ocorrência, em muitos casos, de trabalho informal ou do registro como “instrutor”. 2. Os salários costumam ser inferiores aos de professores de Ensino Básico. 3. Normalmente não existem planos de carreira ou outros direitos e vantagens. Em alguns casos há uma gratificação pelo número de alunos em sala, o que se aproximaria do salário por produtividade da Administração Científica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Seu trabalho é registrado em carteira? Como professor?</i> 2. <i>Você se importaria de dizer o valor da hora-aula paga pela instituição?</i> 3. <i>Há algum plano de carreira ou gratificação ao professor, por exemplo, por número de alunos em aula?</i> Plano de saúde. Transporte

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	CONJECTURAS	PERGUNTAS
<p>3. Vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar como é feita a seleção do professor. 2. Averiguar se é feito um treinamento prévio do professor e como é seu procedimento. 3. Determinar quais são os escritos prescritivos do trabalho de professor de cursos de línguas. 4. Verificar se há uma preocupação com a uniformização do trabalho do professor de cursos de línguas. 5. Verificar se os instrumentos de trabalho do professor são determinados pela empresa. 6. Verificar se o manual do professor ocupa o papel de escrito prescritivo descendente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na fala do professor sobre sua atividade em cursos de línguas aparecem elementos que remetem a uma visão taylorista do trabalho? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os requisitos para contratação do professor de cursos de línguas costumam estar mais relacionados ao nível de proficiência linguística que aos conhecimentos teóricos e metodológicos e que a sua experiência. O professor passa por várias etapas de seleção, que é a mesma adotada corriqueiramente pela empresa. 2. Os cursos somente contratam professores que realizam o treinamento, como é frequente na Administração Científica. 3. Alguns cursos possuem um manual de procedimento como um dos escritos prescritivos do trabalho do professor. 4. Os cursos costumam buscar a uniformidade no trabalho de todos os professores, bem como previa Taylor. 5. O professor não tem liberdade para escolher o material didático. 6. Existe um manual do professor que ocupa o papel de escrito prescritivo descendente. Na sua falta, esse papel é exercido pelo livro do aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Como foi o processo de contratação pelo curso? Você sabe quais eram os requisitos exigidos? Você sabe se o procedimento de contratação é sempre o mesmo?</i> 2. <i>Houve algum treinamento? Você poderia descrevê-lo?</i> 3. <i>Você recebeu algum tipo de manual de instruções ou de procedimentos no trabalho?</i> 4. <i>Existe, por parte da empresa, uma preocupação em uniformizar o trabalho, ou seja, uma busca de que as aulas de todos os professores sejam iguais ou muito semelhantes?</i> 5. <i>Você teve liberdade de escolher o material didático?</i> 6. <i>Você foi instruído sobre como utilizar o livro didático? Há um “livro do professor”?</i>

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	CONJECTURAS	PERGUNTAS
<p>3. Vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas (continuação)</p>	<p>7. Detectar se a noção Taylorista de tarefa existe no trabalho em cursos de línguas.</p> <p>8. Verificar se há uma divisão entre os que executam (docentes) e os que decidem (coordenadores, diretores e autores de materiais) e identificar se há um controle do tempo no trabalho em cursos de línguas.</p> <p>9. Verificar se há um controle da execução da tarefa diária.</p> <p>10. Detectar se há a presença de um “instructor” que observe e controle o trabalho do professor.</p> <p>11. Verificar se o professor expressa verbalmente que realiza regulações, que são as adaptações da sua atividade.</p>	<p>▪ Na fala do professor sobre sua de cursos de línguas aparecem elementos que remetem a uma visão taylorista do trabalho?</p>	<p>7. O docente não tem liberdade para realizar atividades que fujam do manual e recursos adotados pela instituição, caracterizando uma divisão entre os que executam e os que decidem.</p> <p>8. As aulas são preparadas pela coordenação, com tempo determinado e controlado. Isso se aproxima da noção de tarefa do Taylorismo.</p> <p>9. A coordenação exerce o controle da atividade diária do professor.</p> <p>10. Existe uma supervisão que, eventualmente, assiste às aulas e faz correções na atuação do professor.</p> <p>11. O docente verbalizará que regula a atividade, pois cada aula é diferente da outra.</p>	<p>7. <i>Você tem autonomia para criar atividades, não realizar alguns exercícios do livro ou alterar sua ordem, trazer outros recursos didáticos?</i></p> <p>8. <i>As aulas são previamente preparadas pela coordenação ou você as prepara? Há um controle do tempo determinado para cada atividade?</i></p> <p>9. <i>Existe algum controle por parte da coordenação com relação ao andamento das aulas?</i></p> <p>10. <i>Há uma supervisão das aulas, algum instrutor ou supervisor que acompanhe seu trabalho e, posteriormente, corrija sua atuação?</i></p> <p>11. <i>Nas suas aulas, você segue sempre o que o curso determinou que você deveria fazer?</i></p>

Quadro 1: Roteiro da entrevista aos professores de cursos livres

A análise das entrevistas é realizada de formas diversas, de acordo com o objetivo de cada capítulo. Em vários momentos, predomina seu tratamento como fonte de informação, considerando que ela traz dados que estão inacessíveis ao pesquisador por outros meios como, por exemplo, aqueles que se referem à formação e à experiência profissional do entrevistado (capítulo 2), às suas condições de trabalho (capítulo 3) ou às prescrições de cunho taylorizante presentes em sua atividade (capítulo 5). Retomando um trecho já citado de Daher, Sant’Anna e Rocha (2004), o recurso à entrevista se deve à impossibilidade de acesso a uma determinada ‘massa de textos’ senão por esse dispositivo. Em outros momentos, especialmente no capítulo 5 a abordagem de tais textos é de cunho dialógico-discursivo.

No capítulo 5, onde as entrevistas são analisadas de forma mais exaustiva, a atenção se centra nos movimentos discursivos estabelecidos entre a pesquisadora e os entrevistados, ou seja, no fluxo dialógico entre perguntas e respostas, e em determinadas atitudes verbais que se sobressaem em função da sua relação com o objeto desta pesquisa. Dessa forma, não se trata de uma análise centrada em uma categoria, senão em pistas diversas que aparecem na materialidade linguística e que se relacionam com os objetivos visados, com sua preocupação pelas questões do trabalho e com seu fundamento teórico no dialogismo bakhtiniano. Tais pistas dizem respeito, em especial, à expressividade, ou seja, ao efeito valorativo e emocional do sujeito com relação ao seu dizer e que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, e às marcas das relações dialógicas que são visíveis na materialidade dos enunciados. Ademais, não somente noções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin são abordadas, mas também algumas que foram construídas por estudos que se fundamentam e expandem o conceito bakhtiniano de dialogismo (AUTHIER-REVUZ, 1998; DUCROT, 1987; MAINGUENEAU, 1997).

Observou-se, primordialmente:

- (a) escolhas lexicais, principalmente designações e qualificadores;
- (b) risos, ironias e outras manifestações apreciativas expressas por meio de marcas prosódicas;
- (c) discurso citado, em especial as ocorrências de discurso direto;
- (d) intertextualidade, com destaque para a recuperação de vozes da prescrição;
- (e) emprego de verbos modais e seus valores injuntivos;
- (f) uso das pessoas, especialmente o “nós” e o “a gente”;

- (g) negação polêmica, que coloca em evidência uma voz que se tenta rechaçar;
- (h) repetições, que visam a reforçar o dito.

A seguir, será descrito o enfoque adotado na análise dos manuais do professor.

1.2.2 A análise dos manuais do professor

Analisar o campo das prescrições do trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas coloca o pesquisador diante da necessidade de lançar um olhar sobre os escritos que exercem esse papel.

A hipótese da interpenetração de vozes e práticas tayloristas nessa atividade faz sobressair a importância de tais escritos. Cumpre recordar que, como se viu nos capítulos 2 e 3 da parte I, o conceito de tarefa, entendida como a prescrição escrita e detalhada feita pela direção, é primordial na OCT. Ela permite a “divisão do trabalho” entre direção e empregados, fundamentada na ideia de que os primeiros devem planejar e os segundos, apenas executar. É nela que se concentram e que se expressam os demais preceitos tayloristas: o estudo do tempo e dos movimentos e a padronização dos instrumentos e dos métodos de trabalho.

Por intermédio da entrevista, identificou-se a existência, nas instituições que formam o coletivo da pesquisa, de alguns desses escritos prescritivos específicos para o trabalho docente. Quase todos os professores (nove sobre dez) mencionam a existência de manuais do professor, habitualmente um para cada período letivo. Além disso, foi citado, pelos professores do curso Alfa, um livro de metodologia, que seria a base de todo o procedimento de ensino adotado pela instituição.

Diferentemente de todas as outras instituições abarcadas nesta pesquisa, houve uma certa dificuldade na identificação dos materiais do curso Gama. A professora Aline⁴ diz, na entrevista, que o Gama somente possui livro do professor para o nível 1, mas que os materiais estavam em reformulação e que os manuais do professor estavam sendo preparados. Já a docente Mariana afirma não haver livro do professor. Houve o mesmo desencontro de informações advindas de outros colegas professores ou ex-professores do Gama.

No entanto, a existência do livro do professor do nível 1 se confirmou e foi possível o acesso a um exemplar. Também se conseguiu uma cópia do prólogo e de uma unidade do novo livro do professor que está sendo formulado no momento. Além disso, obteve-se um

⁴ Por questões éticas, os nomes dos professores, assim como os das instituições, são fictícios.

exemplar de um livro intitulado *Manual – Español* que estabelece as bases de todo o procedimento de ensino adotado pela instituição. Optou-se por realizar a análise dos novos materiais, considerando que o antigo livro do professor não tem ampla circulação, enquanto que os novos, segundo relato dos docentes, serão obrigatórios. Considerou-se que uma unidade-padrão do novo livro do professor pode ser representativa do todo.

Os docentes também fazem referência a outros escritos, em especial cronogramas que devem ser preenchidos para indicar o andamento das aulas. Houve referências ainda a textos prescritos de natureza distinta, como manuais de conduta e outros que não dizem respeito ao âmbito pedagógico e que não serão enfocados nesta pesquisa.

A maioria desses escritos do trabalho do professor de cursos livres é de circulação restrita e sequer pode ser retirado da instituição. Dessa forma, serão analisados aqueles aos quais foi possível ter acesso por intermédio dos docentes do coletivo ou de outros que colaboraram com a pesquisa. Além disso, são os escritos que possuem maiores implicações didáticas no trabalho docente: os manuais do professor. Mais especificamente, serão analisados os manuais identificados como *Libro del profesor*, o livro de metodologia do curso Alfa e o *Manual – Español* do curso Gama. Enfoca-se um volume do *Libro del profesor* de cada curso, tendo em vista que todos são muito semelhantes e entende-se que a parte pode ser representativa do todo.

A análise realizada não é exaustiva e visa a responder algumas indagações a respeito desses textos:

- (a) São escritos que prescrevem o trabalho do professor de cursos livres?
- (b) Possuem elementos que permitam determinar que constituem, mais que textos prescritivos, a tarefa, no sentido taylorista, desses professores?
- (c) Apresentam grande estabilidade genérica?
- (d) Emergem de que formam, nesses livros, as injunções de fazer?
- (e) Apresentam de que maneira as marcas dos coenunciadores nos enunciados?
- (f) Tematizam quais aspectos do trabalho do professor?
- (g) Possuem uma relação com outros discursos e textos, especialmente os que tematizam e prescrevem o trabalho docente?

A partir desses questionamentos e por meio do estabelecimento de relações entre esses manuais, as falas dos professores e suas condições de trabalho, construiu-se a análise.

Na pesquisa bibliográfica realizada, poucas referências foram encontradas sobre o gênero manual do professor, a maioria delas relacionadas ao ensino básico e nenhuma aos

cursos livres. De fato, Marcuschi (2005) ressalta que muito se tem produzido acerca de livros didáticos, mas pouco sobre manuais do professor; na verdade, seriam destinados a eles apenas comentários esporádicos. Destacam-se, na contracorrente, as pesquisas de Baalbaki (2002), que entende os manuais como exemplo de texto de vulgarização científica, no qual o professor é visto como um leitor de segunda categoria, e de Peralta (2003), que enfoca a atividade do professor de inglês em uma instituição de nível superior mediada pelo manual, pelo viés da prescrição.

Poucas pesquisas se dedicam a analisar os manuais do professor. O que vê, em alguns casos, são trabalhos e documentos que mencionam em que consiste e o que deveria conter um manual do professor. Ainda assim, são menções dispersas em textos nem sempre dedicados especificamente a eles. É visível, ademais, a carência de investigações sobre o papel dos manuais do professor na condição de escritos prescritivos do trabalho docente.

Segundo Marcuschi (2005), ao manual do professor cabe aprofundar questões teórico-metodológicas que fundamentam o livro do aluno, propiciando ao docente condições para desenvolver as competências e atividades propostas no livro didático. No entanto, adverte a autora que nem sempre os manuais cumprem essas funções.

Lajolo (1996) entende que o manual do professor é a manifestação do livro didático que se dirige ao docente. Afirma que esses volumes precisam ir além da simples resolução de exercícios do livro do aluno. Eles devem interagir com o professor na qualidade de aliados no processo de ensino-aprendizagem e, para isso, devem explicitar seus pressupostos teóricos sobre educação e sobre a disciplina.

Dionísio (2002) indica que esses manuais devem apresentar as correntes teóricas que fundamentam o livro do aluno. Porém, a autora observa que muitas vezes não há uma correlação entre a proposta presente no livro do aluno e as bases teórico-metodológicas expostas no manual.

Medeiros e Pacheco (2009), em um estudo no qual realizam uma interessante reflexão sobre a relação entre os materiais didáticos de língua portuguesa e o lugar do professor à luz da Análise de Discurso, recordam que “nem sempre existiram livros didáticos, nem sempre os livros didáticos comportavam um manual para o professor” (MEDEIROS; PACHECO, 2009, p.51). Assinalam que a aparição dos manuais para professores se deu nos anos 50 do século XX, época em que se iniciou a universalização da escola pública brasileira. Naquele momento, a ampliação das vagas para professores faz

com que o processo de seleção fosse menos rigoroso e o docente deixasse de elaborar seu próprio material didático, cuja incumbência passa a outros. As autoras relatam o desenvolvimento gradual desses manuais, com o concomitante apagamento da posição-professor:

Os materiais didáticos passam a conter agora exercícios (e respostas) e orientações ao professor. Ou seja, uma outra etapa desse processo de mudança da posição-professor consiste na entrada em cena dos manuais para professores. Gradual e paulatinamente vão sendo introduzidos nos livros didáticos instruções aos professores para que façam delas uso em sua prática docente. Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam nas notas de rodapé, depois vão sendo incluídas nas páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir, em função de seu aumento gradativo, as instruções vão sendo publicadas em um anexo incluído ao final do livro didático. É desse modo que o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático, para, finalmente, constituir corpo próprio. (MEDEIROS; PACHECO, 2009, p.58)

Também é possível encontrar referências às características e finalidades dos manuais do professor no edital de convocação para o Programa Nacional do Livro Didático de 2011⁵. Afirma-se no documento (MEC/FNDE/SEB, 2009, p.2):

O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.

Observa-se, então, que a exigência do edital é de um livro que não apenas ofereça ao docente os subsídios para trabalhar com aquela coleção, mas que se ocupe da também em contribuir para a atualização do professor quanto aos conteúdos ensinados e quanto à reflexão sobre sua própria prática.

Com relação ao manual do professor das coleções de Língua Estrangeira Moderna, o edital, entre outros pontos, estipula como item a ser considerado na avaliação: “apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor” (MEC/FNDE/SEB, 2009, p.62). Vê-se nesse trecho, que não tem similares nas outras disciplinas, um diálogo com vozes que afirmam a existência de manuais que dão detalhamentos que podem impedir a criatividade e autonomia do professor. Serão estes, os analisados nesta tese, os manuais que impedem a criatividade e autonomia do professor?

⁵ Programa do Ministério da Educação que avalia e seleciona coleções didáticas destinadas ao ensino fundamental, para, posteriormente, distribuí-las mediante escolha das unidades de ensino aos alunos das escolas públicas, comunitárias e filantrópicas.

No capítulo 5, onde se analisam os manuais, novamente a preocupação não está em determinar categorias e observá-las exaustivamente. Serão observadas:

- (a) escolhas temáticas;
- (b) marcas de direcionamento do texto ao co-enunciador;
- (c) marcas do enunciador;
- (d) discurso citado;
- (e) emprego de verbos modais e seus valores injuntivos;
- (f) emprego de outras formas verbais que indiquem uma modalidade deôntica;
- (g) presença de características genéricas dos textos prescritivos;
- (h) intertextualidade.

Portanto, assim como na análise das entrevistas, busca-se centralizar a atenção em questões dialógico-expressivas dos enunciados e na tematização de problemas relativos ao trabalho e, em especial, ao objeto visado nesta pesquisa, que é a presença de vozes e práticas tayloristas na atividade do professor de cursos livres.

Na seção que se segue, abordam-se os elementos relativos à construção do relato memorístico apresentado do capítulo 1 desta tese.

1.2.3 A construção do relato memorístico

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser. (FEBVRE, 1989, p. 249)

Com o objetivo de situar esta pesquisa por meio de uma aproximação aos traços identitários do ensino de espanhol no Brasil e à maneira pela qual se foi construindo socialmente a figura do seu professor, produziu-se um relato memorístico sobre a disciplina no país, com foco no Rio de Janeiro e no papel dos cursos livres.

Em um primeiro momento, os dados históricos foram recolhidos por meio de consulta a fontes secundárias, como Celada e González (2000), Picanço (2003), Soto (2004), Daher (2006), Paraquett (2006), Freitas, Barreto e Maresma (2006), Freitas e Barreto (2007; 2008) e Freitas, Barreto e Vargens (2009). É importante observar que esses estudos

têm como foco a história do espanhol no ensino regular, pois no que diz respeito aos cursos de línguas, há poucas referências, todas elas dispersas e não sistematizadas.

Em seguida, fez-se um levantamento de fontes primárias, como algumas leis do âmbito da política educacional e linguística (BRASIL, 1942; 1961; 1968; 1971; 1976; 1996; 2005; ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989; 1995), documentos institucionais, como livros de atas (APEERJ, 1981-2009) e textos escritos à época (SCHMIDT, 1935; GARCÍA MOREJÓN, 2000; VALBUENA PRAT, 2000).

Com relação, especificamente, aos cursos de línguas, é importante ressaltar que a busca de documentos primários é uma tarefa complexa. Como são instituições privadas, o pesquisador depende de informações e autorizações que, em alguns casos, não são concedidas. Alguns dados foram obtidos por meio de consultas às páginas web institucionais e outros através de materiais diversos (folhetos, mensagens de correio eletrônico) fornecidos pelos próprios cursos.

Portanto, nesta pesquisa não se visa à configuração de um quadro geral sistematizado, seja histórico, seja da situação atual das instituições que oferecem cursos livres de espanhol, dada a impossibilidade desse intento. As informações aqui apresentadas dizem respeito apenas às instituições mais antigas e que se dedicam exclusivamente ao ensino livre de espanhol – que não são muitas – e àquelas que formam o coletivo da pesquisa, cuja caracterização veremos no próximo capítulo.

A maior parte da informação relatada sobre cursos livres no capítulo 1 da Parte I foi obtida por meio de depoimentos pessoais. Foram entrevistados cinco profissionais que atuam ou que atuaram nos primeiros cursos livres do Rio de Janeiro. São eles: Carmen Margallo, professora e ex-coordenadora acadêmica do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Francisco de Paula de Souza Brasil, presidente do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Juan Manuel Oliver, ex-*Asesor Lingüístico* do *Instituto de Cooperación Iberoamericana* (ICI) e que respondia pela coordenação acadêmica do curso de espanhol da Casa de Espanha; Maria del Carmen Thomas, coordenadora acadêmica do Instituto Cultural Brasil-Argentina; Silvia Cortes Villela, secretária do Instituto Cultural Brasil-Argentina desde a sua fundação.

Essas entrevistas tiveram um cunho e um objetivo distinto das realizadas aos professores que atuam hoje nos grandes cursos comerciais. Os depoimentos pessoais foram tomados com base nos pressupostos da história oral (THOMPSON, 1992; FERREIRA, 2002; FREITAS, 2002).

Segundo Freitas (2002), pode-se definir história oral como um método de investigação que utiliza entrevista e outros procedimentos articulados com o objetivo de registrar narrativas da experiência humana. Ela é, ao mesmo tempo, esse procedimento técnico-metodológico e um recurso para engendrar fontes históricas orais, que são os depoimentos gravados.

Ainda de acordo com a historiadora (FREITAS, 2002), essa perspectiva historiográfica pode envolver três linhas distintas: a tradição oral, a história de vida e a história temática. O primeiro visa a registrar conhecimentos de sociedades ágrafas ou de grupos sociais iletrados; o segundo objetiva armazenar relatos autobiográficos; o terceiro tem em vista gravar depoimentos orais sobre um determinado assunto, com um grupo de pessoas. É desta natureza – a história temática – a entrevista realizada para esta pesquisa, pois não abrange a totalidade da vida do entrevistado, apenas os elementos relativos à sua experiência em cursos livres.

Por seu turno, Ferreira (2002) menciona a existência de duas abordagens teórico-metodológicas na história oral que, embora não sejam excludentes e se entrecruzem, são diversas.

A primeira abordagem lança mão de depoimentos orais como mecanismo para preencher as lacunas de outras fontes históricas. É especialmente utilizada no estudo das elites e da trajetória de grupos excluídos. Neste último caso, a autora (FERREIRA, 2002) ressalta que “os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como também constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social”. Essa abordagem busca limitar a subjetividade das fontes orais e, para isso, empenha-se em controlar os depoimentos.

A segunda abordagem prioriza o estudo das representações e a discussão das relações entre história e memória. Nessa perspectiva, não se tem uma visão negativa da subjetividade e não se realiza uma checagem das informações, já que a veracidade dos depoimentos não está em questão. A maneira pela qual os fatos foram registrados na memória do sujeito são, nessa abordagem, entendidas como algo que se incorpora ao seu depoimento e que é um recurso a mais de análise.

No caso desta investigação, ambas as abordagens se entrecruzam e se complementam. Da primeira, toma-se a utilização dos depoimentos como meio de preencher lacunas de outras fontes. Tendo em vista a peculiaridade do objeto de pesquisa em questão, as lacunas nas fontes escritas são bem maiores que as presenças e, portanto, o

vazio de informações se ameniza com a realização das entrevistas. No entanto, não se tem o objetivo de limitar a subjetividade ou de controlar os depoimentos. Da segunda, aproveita-se uma visão mais complexa dos discursos e a impossibilidade teórica de apagamento dos sujeitos.

Assim, os depoimentos pessoais com base na história oral são encarados nesta pesquisa sob uma perspectiva ao mesmo tempo informativa e subjetiva, o que não se distancia da visão de entrevista acadêmica discutida na seção 1.2.1 deste capítulo. Nela, explicitou-se a compreensão da entrevista numa visão dialógica, um momento de construção de um texto que retoma situações de enunciação anteriores (DAHER; SANT'ANNA; ROCHA, 2004).

O roteiro da entrevista foi também formulado de acordo com a proposta já mencionada de Daher (1998). No entanto, tendo em vista seu caráter de depoimento de história oral, considerou-se necessária uma adaptação no procedimento da autora, com a supressão do elemento “hipótese”. As entrevistas foram realizadas em função da inexistência ou insuficiência de dados a respeito da criação de cursos livres de espanhol no passado; dessa forma, não havia elementos bastantes para a construção de conjecturas a respeito.

A partir da formulação do roteiro, realizou-se uma entrevista-piloto. O resultado permitiu a sua manutenção para se proceder às demais entrevistas, em um total de cinco. No entanto, apesar de mantido, o roteiro precisou ser encarado com uma flexibilidade bem maior nestas entrevistas em virtude do conjunto de informações novas aportadas e por se tratar de um depoimento memorístico, o que favorece o estabelecimento de relações que levam a outros caminhos que não os previstos. Além disso, nem todos os entrevistados eram professores, o que também requereu mudanças no encaminhamento da entrevista.

Passemos ao roteiro elaborado.

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	PERGUNTAS
1. O entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o entrevistado no contexto em questão. 2. Estabelecer o marco temporal da relação do entrevistado com questões relativas à língua espanhola, seja como estudante, seja como professor. 3. Verificar se o entrevistado atuou em cursos livres de língua espanhola. 4. Demarcar a(s) instituição(ões) e o(s) período(s) de atuação do entrevistado em cursos livres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem é o profissional entrevistado? Qual a sua relação com cursos livres de língua espanhola? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Você poderia se identificar?</i> 2. <i>Desde quando você está envolvida(o) com o espanhol no Brasil? E quando começou efetivamente a dar aulas de espanhol?</i> 3. <i>Lecionou em algum curso livre de espanhol?</i> <p>SE A RESPOSTA FOR NEGATIVA, PASSAR À PERGUNTA 4 DO PRÓXIMO BLOCO.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Em qual curso trabalhou e em qual período?</i>
2. Os cursos livres de língua espanhola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperar dados memorísticos acerca da(s) instituição(ões) onde o entrevistado atuou. 2. Recuperar dados memorísticos acerca do ensino de espanhol na(s) instituição(ões) onde o entrevistado atuou. 3. Verificar a situação formal do trabalho do professor de espanhol à época. 4. Recuperar dados memorísticos acerca de cursos livres de espanhol no Rio de Janeiro ou no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a constituição do quadro institucional e docente dos cursos livres de espanhol no Rio de Janeiro a partir do relato memorístico daqueles que o vivenciaram? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Você pode dar detalhes sobre a instituição onde trabalhou?</i> Ano de fundação. Fundador. Diretores e Coordenadores. Objetivos. Professores. Alunos. 2. <i>Como era o ensino de espanhol nesse curso?</i> Materiais didáticos. Livro do professor. Preparação das aulas. Temas e conteúdos ensinados. 3. <i>O seu trabalho era registrado em carteira? Como professor?</i> 4. <i>Você acompanhou o surgimento ou tem informações a respeito de (outros) cursos livres de espanhol? Poderia relatar o que sabe sobre eles?</i> Ano de fundação. Fundador. Diretores e Coordenadores. Objetivos. Professores. Alunos. Materiais didáticos. Temas e conteúdos ensinados.

Quadro 2: Roteiro da entrevista de história oral

Como se pode ver, a entrevista em questão está organizada em dois blocos temáticos: (1) o entrevistado: sua formação e sua experiência profissional; (2) os cursos livres de língua espanhola. O cerne do roteiro está no segundo, no qual se espera uma descrição/narração dos acontecimentos que envolveram a fundação e o funcionamento dos cursos de língua espanhola mais antigos do Rio de Janeiro. Os resultados obtidos se encontram, primordialmente, nas seções 1.2 e 1.4 da primeira parte desta tese.

Apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos desta tese, no próximo capítulo serão enfocadas as empresas e os professores que formam o coletivo da pesquisa.

PARTE II

O trabalho dos professores de espanhol em cursos de línguas

Capítulo 1

Os caminhos da pesquisa

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2003, p.400, grifo do autor)

Neste capítulo, faz-se uma descrição e uma discussão acerca do encaminhamento metodológico da investigação.

Enfoca-se a formação do coletivo da pesquisa, ou seja, os sujeitos envolvidos na atividade analisada, os professores de espanhol em cursos de línguas, co-construtores do saber aqui sistematizado. Além disso, são apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação.

1.1 O RECORTE

O procedimento de um trabalho acadêmico cujo conhecimento é construído em colaboração com outros sujeitos é de difícil manejo: empresas recusam pedidos de autorização para pesquisas de campo, algumas pessoas não aceitam colaborar dando entrevistas ou preenchendo questionários, outros aceitam e depois não dão o retorno necessário. Ainda mais complexa é a tarefa de conseguir que uma empresa privada permita a presença de um pesquisador no acompanhamento das atividades diárias dos seus trabalhadores sem que essa demanda tenha partido dela mesma. Dessa forma, neste capítulo se expõe a dificuldade de inserção do pesquisador em situação de trabalho, o que determinou o recorte da investigação.

Na França, país em que a Ergonomia situada e a Ergologia se desenvolveram, existe uma tradição em se receber analistas para estudar situações de trabalho. A iniciativa de procurar as equipes de análise do trabalho parte não apenas das empresas, mas muitas vezes dos próprios trabalhadores, por intermédio dos sindicatos. No caso do Brasil, a demanda por esse tipo de pesquisa ainda é pequena, especialmente no que tange aos estudos de linguagem e, por essa razão, o processo costuma ser o oposto: o próprio pesquisador procura as instituições para propor uma análise da situação (ALVAREZ; TELES, 2004, p.65).

O procedimento pensado inicialmente para esta investigação seria uma pesquisa de campo, com a presença do pesquisador em situação de trabalho para analisar o trabalho vivo do professor de espanhol em cursos de línguas. Tanto a perspectiva da Ergonomia situada quanto a abordagem Ergológica estabelecem essa necessidade para a análise da atividade, pois somente no momento da sua realização as normas antecedentes são renormalizadas e se institui o trabalho.

Com essa experiência acumulada anteriormente, conforme se relata em Freitas (2004), a expectativa era a de que tais dificuldades se repetissem. Decidiu-se, então, entrar em contato com professores que atuam em cursos livres de idiomas para uma sondagem informal e, com essa resposta, poder definir os procedimentos e instituições que integrariam a investigação.

Fez-se contato por correio eletrônico ou por telefone com profissionais atuantes nas mais diversas instituições que oferecem cursos livres de espanhol. Em virtude dos problemas já mencionados, foram contatados apenas sujeitos do círculo de conhecimento da pesquisadora, pois se acreditava que, em virtude do vínculo pessoal, a entrada nas instituições seria facilitada. Muitos deles deram retorno, inclusive alguns que desempenham função de coordenação em suas instituições, e se dispuseram a colaborar dando entrevistas, mas descartaram a possibilidade da presença do pesquisador na situação de trabalho, já que solicitações dessa natureza não são autorizadas nem pelas franqueadas, nem pelas franqueadoras. Uma vez mais, evidenciava-se a falta de tradição das empresas brasileiras na acolhida de pesquisadores.

Considerando que a principal hipótese de pesquisa é a de há, no trabalho do professor de cursos de idiomas, uma interpenetração de vozes e de práticas tayloristas e que as dificuldades para realização da pesquisa de campo foram intransponíveis, optou-se por abrir mão da análise do trabalho vivo. Dessa forma, caberia concentrar a investigação no âmbito das normas antecedente, mais especificamente, em entrevistas que registrariam a fala do docente **sobre** a sua atividade e nos manuais do professor, entendidos como escritos que prescrevem o trabalho docente. Além disso, para ancorar a pesquisa no contexto do ensino de espanhol no Rio de Janeiro, precedeu-se, também, à coleta de dados sobre a situação atual e sobre o histórico dos cursos de línguas no Estado.

Explicitado os critérios de recorte da pesquisa, na próxima seção, enfocam-se os procedimentos metodológicos da investigação.

1.2 OS PROCEDIMENTOS

Veremos, nesta seção, uma descrição e discussão acerca dos procedimentos utilizados para a análise da entrevista e dos manuais do professor.

1.2.1 A entrevista

A entrevista realizada aos professores que se dedicam, atualmente, aos cursos livres de línguas tem o objetivo de registrar para posterior análise a fala dos professores **sobre** seu trabalho (LACOSTE, 1998).

Conforme dito anteriormente, em primeiro lugar foi feito contato com docentes que atuam em cursos de línguas para uma primeira sondagem sobre a possibilidade de colaborarem na pesquisa. Assim, aqueles que haviam respondido positivamente à possibilidade de conceder uma entrevista foram novamente contatados para se verificar:

- (a) em qual curso de idiomas trabalhavam;
- (b) há quanto tempo eram docentes da instituição;
- (c) se exerciam função de coordenação.

Paralelamente, foi enviada uma mensagem à lista de discussão ELEBRASIL¹ solicitando a colaboração de outros professores, com o objetivo de ampliar a participação para além do círculo de relacionamento pessoal da pesquisadora. Apenas um docente do Rio de Janeiro respondeu à solicitação e se dispôs a colaborar. Nesse momento, o roteiro da entrevista já estava formulado.

As novas respostas recebidas dos colegas configuraram o seguinte quadro de professores dispostos a participar da pesquisa:

SITUAÇÃO COM RELAÇÃO AOS CURSOS LIVRES	NÚMERO DE PROFESSORES
Em atuação no momento	34
Ex-professores	11
TOTAL	45

Tabela 1: Professores dispostos a participar da pesquisa

Dessa forma, dos 45 professores dispostos a participar, 11 não trabalhavam mais em tais instituições e 34 ainda estavam em atuação em cursos de línguas no momento da resposta.

¹ Lista eletrônica de discussão dirigida aos profissionais de ensino de E/LE no Brasil, coordenada pela *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* e hospedada no servidor *Rediris*, rede espanhola do âmbito acadêmico.

No que diz respeito às instituições nas quais esses docentes atuam ou atuavam, a situação é o que se expõe abaixo.

Com relação ao estatuto administrativo das instituições, havia uma maioria absoluta de cursos privados, além de três projetos de extensão de universidades públicas e um centro cultural estrangeiro:

ESTATUTO DOS CURSOS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Privados	15
Projetos de extensão	3
Centro cultural estrangeiro	1
TOTAL	19

Tabela 2: Estatuto dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa

No que diz respeito às línguas oferecidas pelos cursos, quase todas se dedicavam a outros idiomas além do espanhol:

LÍNGUAS OFERECIDAS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Várias	17
Apenas espanhol	2
TOTAL	19

Tabela 3: Línguas oferecidas pelos cursos livres que poderiam participar da pesquisa

Quanto à área geográfica de atuação, aproximadamente a metade contava com unidades em todo o país e a outra metade, apenas no Rio de Janeiro:

LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Todo o Brasil	9
Apenas Rio de Janeiro	10
TOTAL	19

Tabela 4: Localização das unidades dos cursos livres que poderiam participar da pesquisa

Analisando as instituições, decidiu-se descartar os projetos de extensão de universidades, o centro cultural estrangeiro e os cursos exclusivos de espanhol. Tal opção deve ao fato de que esses estabelecimentos possuem peculiaridades diversas que mereceriam tratamento diferenciado numa investigação. Por exemplo, pode-se citar o fato de serem instituições que não costumam possuir muitas filiais e onde se supõe que a antecipação do trabalho do professor seja uma preocupação menos recorrente.

Dentre as catorze escolas de idiomas restantes, todas privadas, optou-se pelo seguinte recorte: aquelas em que havia pelo menos dois professores dispostos a colaborar, que possuíssem unidades em vários estados do país e que contassem com grande número de unidades. Dessa forma, a investigação abarcaria os cursos que mais empregam professores de espanhol, em função do número de filiais. Além disso, pode-se pressupor que neles é possível encontrar, de maneira mais clara, as práticas e as vozes que tangenciam a visão taylorista do trabalho. Com a multiplicação de suas filiais, a

preocupação com a antecipação do trabalho se intensifica, já que aumenta a possibilidade de uma perda do controle da empresa franqueadora sobre as atividades realizadas nas franqueadas.

Assim, seguindo os critérios acima mencionados, restaram cinco instituições, a partir de agora designadas, por questões éticas, com os nomes fictícios de Alfa, Beta, Gama, Delta e Ômega².

Com o encaminhamento, realizou-se uma entrevista-piloto com um professor do curso Alfa. O resultado permitiu a manutenção do roteiro – que será abordado mais adiante – e do piloto. Em seguida, procedeu-se às demais entrevistas, em um total de dez, sendo dois docentes de cada instituição envolvidas (Alfa, Beta, Gama, Delta e Ômega). Foram mais de 200 minutos de gravação, armazenados em suporte digital.

Nesta investigação, o dispositivo entrevista não é visto como a revelação de uma informação detida pelo entrevistado, pressupondo, como criticam Daher, Sant’Anna e Rocha (2004, p.164-165), “uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo a qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade”.

Numa perspectiva enunciativa da linguagem, não se pode conceber a entrevista como revelação de uma verdade. Para Bakhtin (2003, p.313), o enunciado é sempre dialógico, pois “é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados”. Nenhum enunciado está pronto e existe fora da comunicação entre os coenunciadores, pois a enunciação é sempre dialógica e supõe a participação ativa de todos os envolvidos no ato comunicativo.

É importante observar que dos dez professores que colaboraram com esta pesquisa todos possuíam algum vínculo profissional com a pesquisadora: eram alunos, ex-alunos (em momentos e instituições diferentes) e um colega de estudo. Essa situação ocorreu de maneira aleatória, em função dos critérios adotados para a seleção das instituições que integrariam a pesquisa, citados acima. Tal fato traz, sem dúvida, marcas específicas para o diálogo pesquisador-trabalhador que emergem no plano do discurso. Como afirma Bakhtin (2003, p.289), o enunciado é, por um lado, a “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.289); por outro, está endereçado a alguém. Nesse caso, os enunciados de quase todos os professores entrevistados estavam endereçados a um sujeito com o qual estabeleciam uma relação que

² Para mais informações sobre as instituições, veja-se o próximo capítulo.

pode ser entendida, de alguma maneira, como hierárquica, por se tratar de professor-aluno (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005).

A entrevista compreendida como um evento dialógico, em lugar de responder às questões de pesquisa, assume o papel de um momento de construção de um texto, sob a ótica discursiva, que retoma situações de enunciação anteriores e que estão inacessíveis ao pesquisador. Como afirmam Daher, Sant'Anna e Rocha (2004, p.173): “se recorremos à entrevista, é porque não temos acesso imediato a uma determinada ‘massa de textos’ que, de alguma forma, já deve existir (e cujo acesso não é imediato)”. Assim, a entrevista é, também, uma atividade memorística, já que retoma experiências pessoais (e, conseqüentemente, questões identitárias) vivenciadas pelo entrevistado. Pode retomar, igualmente, uma memória coletiva, na medida em que se abordam temas que dizem respeito a sua comunidade. No caso desta pesquisa, retomam-se textos originados no local de trabalho do docente entrevistado. Assim, a massa de textos que está inacessível ao pesquisador e que surge na situação de entrevista não diz respeito apenas àquele professor, mas também aos seus colegas, coordenadores, diretores e demais sujeitos presentes em situação de trabalho. Os docentes do coletivo recuperam outras vozes, o que é constitutivo da linguagem, e elas certamente são visíveis no texto produzido. São vozes de sujeitos que não fazem parte do círculo de conhecimento da pesquisadora e que não necessariamente são licenciados ou licenciandos em Letras. Assim sendo, tendo em vista a concepção dialógica de pesquisa e de linguagem que fundamenta esta investigação, a participação apenas de professores com um dado perfil e que pertencem ao círculo de conhecimento da pesquisadora não é considerado um problema.

Nesta investigação, o objetivo da entrevista é, por um lado, realizar uma aproximação ao trabalho dos professores que formam o coletivo da pesquisa, provocando uma fala **sobre** seu trabalho (LACOSTE, 1998); por outro, construir um texto sobre suas experiências, sua formação e seus estudos. Como não é a proposta desta tese a prática de uma pesquisa de campo para observar o trabalho vivo, acompanhar os professores em seu dia a dia e recolher materiais *in situ*, não se tem acesso aos enunciados produzidos na situação de trabalho dos docentes de cursos livres. Assim, a entrevista atua como um meio de recuperar determinados textos e questões selecionadas não apenas pelo pesquisador, que as propõe por meio de perguntas roteirizadas, mas também pelo trabalhador, que recorta sua resposta a partir daquilo que considera relevante ou digno de ser mencionado sobre sua atividade.

É importante ressaltar que, numa perspectiva ergológica, a entrevista dá respostas sobre o trabalho num nível “ideal”, relacionado ao plano do prescrito, ou seja, de como os trabalhadores veem as suas atividades. Na Ergonomia situada concebe-se a fala **sobre** o trabalho como uma fala sobre a tarefa. Afirmam Guérin *et al* (2001): “na realidade, as pessoas não falam de seu trabalho, mas de sua tarefa”. França (2002) recupera a constatação de Teiger a respeito da coincidência entre o dito sobre o trabalho e o plano do prescrito. Assim, ao responder a perguntas sobre seu trabalho, o trabalhador falaria não exatamente sobre o que ele faz, mas sobre o que deveria fazer. Esse problema será discutido no capítulo 5, que analisa o terceiro bloco da entrevista.

França (2002) ressalta ainda que as verbalizações sobre o trabalho não são evidentes, por razões diversas. Constatou-se que os trabalhadores tendem a falar da sua atividade em função daquilo que pensam ser os interesses do analista e que não mencionam espontaneamente determinados procedimentos. Além disso, algumas dimensões da atividade não são de fácil expressão verbal, em especial aquelas que não estão prescritas. Como afirma Souza-e-Silva (2004, p.196-197, grifo do autor), recuperando Schwartz: “a experiência vivida no trabalho não pode ser jamais adequadamente pré-descrita em um determinado momento por meio de ajuste de palavras, de sequência de frases, porque toda configuração da atividade é sempre em parte *inédita*”.

O roteiro da entrevista foi formulado de acordo com a proposta de Daher (1998). Na verdade, trata-se de um procedimento que vai além da realização de um roteiro, pois problematiza a elaboração das entrevistas em situação de pesquisa. A proposta de Daher (1998) foi preparada para uma circunstância na qual os pesquisadores desconheciam a natureza do trabalho que seria analisado, mas pode expandir-se (e efetivamente vem expandindo-se) para pesquisas com objetivos diversos.

O roteiro se organiza em blocos temáticos que orientam a elaboração das perguntas construídas, a partir do estabelecimento de objetivos, problemas e conjecturas sobre as respostas³. As perguntas são elaboradas a partir desses elementos e também podem vir acompanhadas de itens que servem como orientações ao pesquisador acerca de pontos importantes que devem ser lembrados caso o entrevistado não os aborde em sua resposta. Essa perspectiva visa a garantir o acesso a um saber de determinado grupo e, posteriormente, verificar a existência ou inexistência de coincidências entre as conjecturas construídas pelo investigador para a entrevista e as respostas obtidas.

³ Na proposta original de Daher, as conjecturas são denominadas “hipóteses”.

A entrevista está organizada em três blocos temáticos em função dos seus objetivos gerais: (1) o entrevistado: sua formação e sua experiência profissional; (2) aspectos formais e legais do trabalho; (3) vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas.

É importante observar que, como advertem Daher, Sant'Anna e Rocha (2004), o entrevistado não deve ser abordado a partir dos objetivos da pesquisa, e sim daqueles que são construídos para a própria entrevista. Pode-se acrescentar, outrossim, que há uma distinção entre os objetivos globais da entrevista, ou seja, os motivos pelas quais ela é realizada no contexto da pesquisa e como ela contribui para o seu resultado e, por outro, os objetivos específicos de cada pergunta ou cada bloco de perguntas.

Do mesmo modo que os objetivos, também os problemas e as conjecturas da entrevista não devem confundir-se com os problemas e as hipóteses da pesquisa. Mesmo que porventura se assemelhem em sua formulação, a abordagem é diversa, tendo em vista que a entrevista é um dos procedimentos metodológicos empregados, não o dispositivo que dará todas as respostas aos questionamentos levantados na investigação.

A seguir, o roteiro elaborado.

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	CONJECTURAS	PERGUNTAS
1. O entrevistado, sua formação e sua experiência profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a formação do entrevistado. 2. Verificar quais são seus vínculos empregatícios atuais. 3. Identificar a existência de experiência profissional anterior do entrevistado. 4. Verificar o tempo de atividade no curso de línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem é o profissional entrevistado? Qual a sua formação e sua experiência? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguns profissionais que atuam em cursos de línguas não possuem Licenciatura em Letras ou são ainda estudantes. 2. Os professores normalmente têm mais de um emprego, em alguns casos, não apenas em vários cursos, mas também em escolas. 3. Em muitos casos, o curso de línguas é a primeira atividade docente do professor, ainda durante os estudos universitários. 4. Geralmente o professor de cursos de línguas permanece pouco tempo nessa atividade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Qual é a sua formação?</i> Área da formação profissional. Universidade onde estudou. Estudos de pós-graduação. Outros estudos 2. <i>Qual é o seu trabalho atual?</i> Possível trabalho em outras áreas e instituições. 3. <i>Já havia exercido a atividade docente antes?</i> Trabalhos anteriores. Tempo e lugar do trabalho anterior. 4. <i>Há quanto tempo é professor nesse curso de línguas?</i>
2. Aspectos formais e legais do trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar se o professor é registrado legalmente de acordo com a sua profissão. 2. Observar se a remuneração pelo trabalho do professor de cursos de línguas é inferior ao do Ensino Básico. 3. Detectar se existe algum tipo de plano de carreira ou gratificação, especialmente aquelas relacionadas à produtividade do trabalho do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são os aspectos formais e legais do trabalho do professor? Existe, em cursos de línguas, uma maior precarização do trabalho docente? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No trabalho do professor de cursos de línguas há a ocorrência, em muitos casos, de trabalho informal ou do registro como “instrutor”. 2. Os salários costumam ser inferiores aos de professores de Ensino Básico. 3. Normalmente não existem planos de carreira ou outros direitos e vantagens. Em alguns casos há uma gratificação pelo número de alunos em sala, o que se aproximaria do salário por produtividade da Administração Científica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Seu trabalho é registrado em carteira? Como professor?</i> 2. <i>Você se importaria de dizer o valor da hora-aula paga pela instituição?</i> 3. <i>Há algum plano de carreira ou gratificação ao professor, por exemplo, por número de alunos em aula?</i> Plano de saúde. Transporte

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	CONJECTURAS	PERGUNTAS
<p>3. Vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar como é feita a seleção do professor. 2. Averiguar se é feito um treinamento prévio do professor e como é seu procedimento. 3. Determinar quais são os escritos prescritivos do trabalho de professor de cursos de línguas. 4. Verificar se há uma preocupação com a uniformização do trabalho do professor de cursos de línguas. 5. Verificar se os instrumentos de trabalho do professor são determinados pela empresa. 6. Verificar se o manual do professor ocupa o papel de escrito prescritivo descendente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na fala do professor sobre sua atividade em cursos de línguas aparecem elementos que remetem a uma visão taylorista do trabalho? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os requisitos para contratação do professor de cursos de línguas costumam estar mais relacionados ao nível de proficiência linguística que aos conhecimentos teóricos e metodológicos e que a sua experiência. O professor passa por várias etapas de seleção, que é a mesma adotada corriqueiramente pela empresa. 2. Os cursos somente contratam professores que realizam o treinamento, como é frequente na Administração Científica. 3. Alguns cursos possuem um manual de procedimento como um dos escritos prescritivos do trabalho do professor. 4. Os cursos costumam buscar a uniformidade no trabalho de todos os professores, bem como previa Taylor. 5. O professor não tem liberdade para escolher o material didático. 6. Existe um manual do professor que ocupa o papel de escrito prescritivo descendente. Na sua falta, esse papel é exercido pelo livro do aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Como foi o processo de contratação pelo curso? Você sabe quais eram os requisitos exigidos? Você sabe se o procedimento de contratação é sempre o mesmo?</i> 2. <i>Houve algum treinamento? Você poderia descrevê-lo?</i> 3. <i>Você recebeu algum tipo de manual de instruções ou de procedimentos no trabalho?</i> 4. <i>Existe, por parte da empresa, uma preocupação em uniformizar o trabalho, ou seja, uma busca de que as aulas de todos os professores sejam iguais ou muito semelhantes?</i> 5. <i>Você teve liberdade de escolher o material didático?</i> 6. <i>Você foi instruído sobre como utilizar o livro didático? Há um “livro do professor”?</i>

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	CONJECTURAS	PERGUNTAS
<p style="text-align: center;">3. Vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas (continuação)</p>	<p>7. Detectar se a noção Taylorista de tarefa existe no trabalho em cursos de línguas.</p> <p>8. Verificar se há uma divisão entre os que executam (docentes) e os que decidem (coordenadores, diretores e autores de materiais) e identificar se há um controle do tempo no trabalho em cursos de línguas.</p> <p>9. Verificar se há um controle da execução da tarefa diária.</p> <p>10. Detectar se há a presença de um “instrutor” que observe e controle o trabalho do professor.</p> <p>11. Verificar se o professor expressa verbalmente que realiza regulações, que são as adaptações da sua atividade.</p>	<p>▪ Na fala do professor sobre sua de cursos de línguas aparecem elementos que remetem a uma visão taylorista do trabalho?</p>	<p>7. O docente não tem liberdade para realizar atividades que fujam do manual e recursos adotados pela instituição, caracterizando uma divisão entre os que executam e os que decidem.</p> <p>8. As aulas são preparadas pela coordenação, com tempo determinado e controlado. Isso se aproxima da noção de tarefa do Taylorismo.</p> <p>9. A coordenação exerce o controle da atividade diária do professor.</p> <p>10. Existe uma supervisão que, eventualmente, assiste às aulas e faz correções na atuação do professor.</p> <p>11. O docente verbalizará que regula a atividade, pois cada aula é diferente da outra.</p>	<p>7. <i>Você tem autonomia para criar atividades, não realizar alguns exercícios do livro ou alterar sua ordem, trazer outros recursos didáticos?</i></p> <p>8. <i>As aulas são previamente preparadas pela coordenação ou você as prepara? Há um controle do tempo determinado para cada atividade?</i></p> <p>9. <i>Existe algum controle por parte da coordenação com relação ao andamento das aulas?</i></p> <p>10. <i>Há uma supervisão das aulas, algum instrutor ou supervisor que acompanhe seu trabalho e, posteriormente, corrija sua atuação?</i></p> <p>11. <i>Nas suas aulas, você segue sempre o que o curso determinou que você deveria fazer?</i></p>

Quadro 1: Roteiro da entrevista aos professores de cursos livres

A análise das entrevistas é realizada de formas diversas, de acordo com o objetivo de cada capítulo. Em vários momentos, predomina seu tratamento como fonte de informação, considerando que ela traz dados que estão inacessíveis ao pesquisador por outros meios como, por exemplo, aqueles que se referem à formação e à experiência profissional do entrevistado (capítulo 2), às suas condições de trabalho (capítulo 3) ou às prescrições de cunho taylorizante presentes em sua atividade (capítulo 5). Retomando um trecho já citado de Daher, Sant’Anna e Rocha (2004), o recurso à entrevista se deve à impossibilidade de acesso a uma determinada ‘massa de textos’ senão por esse dispositivo. Em outros momentos, especialmente no capítulo 5 a abordagem de tais textos é de cunho dialógico-discursivo.

No capítulo 5, onde as entrevistas são analisadas de forma mais exaustiva, a atenção se centra nos movimentos discursivos estabelecidos entre a pesquisadora e os entrevistados, ou seja, no fluxo dialógico entre perguntas e respostas, e em determinadas atitudes verbais que se sobressaem em função da sua relação com o objeto desta pesquisa. Dessa forma, não se trata de uma análise centrada em uma categoria, senão em pistas diversas que aparecem na materialidade linguística e que se relacionam com os objetivos visados, com sua preocupação pelas questões do trabalho e com seu fundamento teórico no dialogismo bakhtiniano. Tais pistas dizem respeito, em especial, à expressividade, ou seja, ao efeito valorativo e emocional do sujeito com relação ao seu dizer e que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, e às marcas das relações dialógicas que são visíveis na materialidade dos enunciados. Ademais, não somente noções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin são abordadas, mas também algumas que foram construídas por estudos que se fundamentam e expandem o conceito bakhtiniano de dialogismo (AUTHIER-REVUZ, 1998; DUCROT, 1987; MAINGUENEAU, 1997).

Observou-se, primordialmente:

- (a) escolhas lexicais, principalmente designações e qualificadores;
- (b) risos, ironias e outras manifestações apreciativas expressas por meio de marcas prosódicas;
- (c) discurso citado, em especial as ocorrências de discurso direto;
- (d) intertextualidade, com destaque para a recuperação de vozes da prescrição;
- (e) emprego de verbos modais e seus valores injuntivos;
- (f) uso das pessoas, especialmente o “nós” e o “a gente”;

- (g) negação polêmica, que coloca em evidência uma voz que se tenta rechaçar;
- (h) repetições, que visam a reforçar o dito.

A seguir, será descrito o enfoque adotado na análise dos manuais do professor.

1.2.2 A análise dos manuais do professor

Analisar o campo das prescrições do trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas coloca o pesquisador diante da necessidade de lançar um olhar sobre os escritos que exercem esse papel.

A hipótese da interpenetração de vozes e práticas tayloristas nessa atividade faz sobressair a importância de tais escritos. Cumpre recordar que, como se viu nos capítulos 2 e 3 da parte I, o conceito de tarefa, entendida como a prescrição escrita e detalhada feita pela direção, é primordial na OCT. Ela permite a “divisão do trabalho” entre direção e empregados, fundamentada na ideia de que os primeiros devem planejar e os segundos, apenas executar. É nela que se concentram e que se expressam os demais preceitos tayloristas: o estudo do tempo e dos movimentos e a padronização dos instrumentos e dos métodos de trabalho.

Por intermédio da entrevista, identificou-se a existência, nas instituições que formam o coletivo da pesquisa, de alguns desses escritos prescritivos específicos para o trabalho docente. Quase todos os professores (nove sobre dez) mencionam a existência de manuais do professor, habitualmente um para cada período letivo. Além disso, foi citado, pelos professores do curso Alfa, um livro de metodologia, que seria a base de todo o procedimento de ensino adotado pela instituição.

Diferentemente de todas as outras instituições abarcadas nesta pesquisa, houve uma certa dificuldade na identificação dos materiais do curso Gama. A professora Aline⁴ diz, na entrevista, que o Gama somente possui livro do professor para o nível 1, mas que os materiais estavam em reformulação e que os manuais do professor estavam sendo preparados. Já a docente Mariana afirma não haver livro do professor. Houve o mesmo desencontro de informações advindas de outros colegas professores ou ex-professores do Gama.

No entanto, a existência do livro do professor do nível 1 se confirmou e foi possível o acesso a um exemplar. Também se conseguiu uma cópia do prólogo e de uma unidade do novo livro do professor que está sendo formulado no momento. Além disso, obteve-se um

⁴ Por questões éticas, os nomes dos professores, assim como os das instituições, são fictícios.

exemplar de um livro intitulado *Manual – Español* que estabelece as bases de todo o procedimento de ensino adotado pela instituição. Optou-se por realizar a análise dos novos materiais, considerando que o antigo livro do professor não tem ampla circulação, enquanto que os novos, segundo relato dos docentes, serão obrigatórios. Considerou-se que uma unidade-padrão do novo livro do professor pode ser representativa do todo.

Os docentes também fazem referência a outros escritos, em especial cronogramas que devem ser preenchidos para indicar o andamento das aulas. Houve referências ainda a textos prescritos de natureza distinta, como manuais de conduta e outros que não dizem respeito ao âmbito pedagógico e que não serão enfocados nesta pesquisa.

A maioria desses escritos do trabalho do professor de cursos livres é de circulação restrita e sequer pode ser retirado da instituição. Dessa forma, serão analisados aqueles aos quais foi possível ter acesso por intermédio dos docentes do coletivo ou de outros que colaboraram com a pesquisa. Além disso, são os escritos que possuem maiores implicações didáticas no trabalho docente: os manuais do professor. Mais especificamente, serão analisados os manuais identificados como *Libro del profesor*, o livro de metodologia do curso Alfa e o *Manual – Español* do curso Gama. Enfoca-se um volume do *Libro del profesor* de cada curso, tendo em vista que todos são muito semelhantes e entende-se que a parte pode ser representativa do todo.

A análise realizada não é exaustiva e visa a responder algumas indagações a respeito desses textos:

- (a) São escritos que prescrevem o trabalho do professor de cursos livres?
- (b) Possuem elementos que permitam determinar que constituem, mais que textos prescritivos, a tarefa, no sentido taylorista, desses professores?
- (c) Apresentam grande estabilidade genérica?
- (d) Emergem de que formam, nesses livros, as injunções de fazer?
- (e) Apresentam de que maneira as marcas dos coenunciadores nos enunciados?
- (f) Tematizam quais aspectos do trabalho do professor?
- (g) Possuem uma relação com outros discursos e textos, especialmente os que tematizam e prescrevem o trabalho docente?

A partir desses questionamentos e por meio do estabelecimento de relações entre esses manuais, as falas dos professores e suas condições de trabalho, construiu-se a análise.

Na pesquisa bibliográfica realizada, poucas referências foram encontradas sobre o gênero manual do professor, a maioria delas relacionadas ao ensino básico e nenhuma aos

cursos livres. De fato, Marcuschi (2005) ressalta que muito se tem produzido acerca de livros didáticos, mas pouco sobre manuais do professor; na verdade, seriam destinados a eles apenas comentários esporádicos. Destacam-se, na contracorrente, as pesquisas de Baalbaki (2002), que entende os manuais como exemplo de texto de vulgarização científica, no qual o professor é visto como um leitor de segunda categoria, e de Peralta (2003), que enfoca a atividade do professor de inglês em uma instituição de nível superior mediada pelo manual, pelo viés da prescrição.

Poucas pesquisas se dedicam a analisar os manuais do professor. O que vê, em alguns casos, são trabalhos e documentos que mencionam em que consiste e o que deveria conter um manual do professor. Ainda assim, são menções dispersas em textos nem sempre dedicados especificamente a eles. É visível, ademais, a carência de investigações sobre o papel dos manuais do professor na condição de escritos prescritivos do trabalho docente.

Segundo Marcuschi (2005), ao manual do professor cabe aprofundar questões teórico-metodológicas que fundamentam o livro do aluno, propiciando ao docente condições para desenvolver as competências e atividades propostas no livro didático. No entanto, adverte a autora que nem sempre os manuais cumprem essas funções.

Lajolo (1996) entende que o manual do professor é a manifestação do livro didático que se dirige ao docente. Afirma que esses volumes precisam ir além da simples resolução de exercícios do livro do aluno. Eles devem interagir com o professor na qualidade de aliados no processo de ensino-aprendizagem e, para isso, devem explicitar seus pressupostos teóricos sobre educação e sobre a disciplina.

Dionísio (2002) indica que esses manuais devem apresentar as correntes teóricas que fundamentam o livro do aluno. Porém, a autora observa que muitas vezes não há uma correlação entre a proposta presente no livro do aluno e as bases teórico-metodológicas expostas no manual.

Medeiros e Pacheco (2009), em um estudo no qual realizam uma interessante reflexão sobre a relação entre os materiais didáticos de língua portuguesa e o lugar do professor à luz da Análise de Discurso, recordam que “nem sempre existiram livros didáticos, nem sempre os livros didáticos comportavam um manual para o professor” (MEDEIROS; PACHECO, 2009, p.51). Assinalam que a aparição dos manuais para professores se deu nos anos 50 do século XX, época em que se iniciou a universalização da escola pública brasileira. Naquele momento, a ampliação das vagas para professores faz

com que o processo de seleção fosse menos rigoroso e o docente deixasse de elaborar seu próprio material didático, cuja incumbência passa a outros. As autoras relatam o desenvolvimento gradual desses manuais, com o concomitante apagamento da posição-professor:

Os materiais didáticos passam a conter agora exercícios (e respostas) e orientações ao professor. Ou seja, uma outra etapa desse processo de mudança da posição-professor consiste na entrada em cena dos manuais para professores. Gradual e paulatinamente vão sendo introduzidos nos livros didáticos instruções aos professores para que façam delas uso em sua prática docente. Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam nas notas de rodapé, depois vão sendo incluídas nas páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir, em função de seu aumento gradativo, as instruções vão sendo publicadas em um anexo incluído ao final do livro didático. É desse modo que o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático, para, finalmente, constituir corpo próprio. (MEDEIROS; PACHECO, 2009, p.58)

Também é possível encontrar referências às características e finalidades dos manuais do professor no edital de convocação para o Programa Nacional do Livro Didático de 2011⁵. Afirma-se no documento (MEC/FNDE/SEB, 2009, p.2):

O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.

Observa-se, então, que a exigência do edital é de um livro que não apenas ofereça ao docente os subsídios para trabalhar com aquela coleção, mas que se ocupe da também em contribuir para a atualização do professor quanto aos conteúdos ensinados e quanto à reflexão sobre sua própria prática.

Com relação ao manual do professor das coleções de Língua Estrangeira Moderna, o edital, entre outros pontos, estipula como item a ser considerado na avaliação: “apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor” (MEC/FNDE/SEB, 2009, p.62). Vê-se nesse trecho, que não tem similares nas outras disciplinas, um diálogo com vozes que afirmam a existência de manuais que dão detalhamentos que podem impedir a criatividade e autonomia do professor. Serão estes, os analisados nesta tese, os manuais que impedem a criatividade e autonomia do professor?

⁵ Programa do Ministério da Educação que avalia e seleciona coleções didáticas destinadas ao ensino fundamental, para, posteriormente, distribuí-las mediante escolha das unidades de ensino aos alunos das escolas públicas, comunitárias e filantrópicas.

No capítulo 5, onde se analisam os manuais, novamente a preocupação não está em determinar categorias e observá-las exaustivamente. Serão observadas:

- (a) escolhas temáticas;
- (b) marcas de direcionamento do texto ao co-enunciador;
- (c) marcas do enunciador;
- (d) discurso citado;
- (e) emprego de verbos modais e seus valores injuntivos;
- (f) emprego de outras formas verbais que indiquem uma modalidade deôntica;
- (g) presença de características genéricas dos textos prescritivos;
- (h) intertextualidade.

Portanto, assim como na análise das entrevistas, busca-se centralizar a atenção em questões dialógico-expressivas dos enunciados e na tematização de problemas relativos ao trabalho e, em especial, ao objeto visado nesta pesquisa, que é a presença de vozes e práticas tayloristas na atividade do professor de cursos livres.

Na seção que se segue, abordam-se os elementos relativos à construção do relato memorístico apresentado do capítulo 1 desta tese.

1.2.3 A construção do relato memorístico

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser. (FEBVRE, 1989, p. 249)

Com o objetivo de situar esta pesquisa por meio de uma aproximação aos traços identitários do ensino de espanhol no Brasil e à maneira pela qual se foi construindo socialmente a figura do seu professor, produziu-se um relato memorístico sobre a disciplina no país, com foco no Rio de Janeiro e no papel dos cursos livres.

Em um primeiro momento, os dados históricos foram recolhidos por meio de consulta a fontes secundárias, como Celada e González (2000), Picanço (2003), Soto (2004), Daher (2006), Paraquett (2006), Freitas, Barreto e Maresma (2006), Freitas e Barreto (2007; 2008) e Freitas, Barreto e Vargens (2009). É importante observar que esses estudos

têm como foco a história do espanhol no ensino regular, pois no que diz respeito aos cursos de línguas, há poucas referências, todas elas dispersas e não sistematizadas.

Em seguida, fez-se um levantamento de fontes primárias, como algumas leis do âmbito da política educacional e linguística (BRASIL, 1942; 1961; 1968; 1971; 1976; 1996; 2005; ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989; 1995), documentos institucionais, como livros de atas (APEERJ, 1981-2009) e textos escritos à época (SCHMIDT, 1935; GARCÍA MOREJÓN, 2000; VALBUENA PRAT, 2000).

Com relação, especificamente, aos cursos de línguas, é importante ressaltar que a busca de documentos primários é uma tarefa complexa. Como são instituições privadas, o pesquisador depende de informações e autorizações que, em alguns casos, não são concedidas. Alguns dados foram obtidos por meio de consultas às páginas web institucionais e outros através de materiais diversos (folhetos, mensagens de correio eletrônico) fornecidos pelos próprios cursos.

Portanto, nesta pesquisa não se visa à configuração de um quadro geral sistematizado, seja histórico, seja da situação atual das instituições que oferecem cursos livres de espanhol, dada a impossibilidade desse intento. As informações aqui apresentadas dizem respeito apenas às instituições mais antigas e que se dedicam exclusivamente ao ensino livre de espanhol – que não são muitas – e àquelas que formam o coletivo da pesquisa, cuja caracterização veremos no próximo capítulo.

A maior parte da informação relatada sobre cursos livres no capítulo 1 da Parte I foi obtida por meio de depoimentos pessoais. Foram entrevistados cinco profissionais que atuam ou que atuaram nos primeiros cursos livres do Rio de Janeiro. São eles: Carmen Margallo, professora e ex-coordenadora acadêmica do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Francisco de Paula de Souza Brasil, presidente do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Juan Manuel Oliver, ex-*Asesor Lingüístico* do *Instituto de Cooperación Iberoamericana* (ICI) e que respondia pela coordenação acadêmica do curso de espanhol da Casa de Espanha; Maria del Carmen Thomas, coordenadora acadêmica do Instituto Cultural Brasil-Argentina; Silvia Cortes Villela, secretária do Instituto Cultural Brasil-Argentina desde a sua fundação.

Essas entrevistas tiveram um cunho e um objetivo distinto das realizadas aos professores que atuam hoje nos grandes cursos comerciais. Os depoimentos pessoais foram tomados com base nos pressupostos da história oral (THOMPSON, 1992; FERREIRA, 2002; FREITAS, 2002).

Segundo Freitas (2002), pode-se definir história oral como um método de investigação que utiliza entrevista e outros procedimentos articulados com o objetivo de registrar narrativas da experiência humana. Ela é, ao mesmo tempo, esse procedimento técnico-metodológico e um recurso para engendrar fontes históricas orais, que são os depoimentos gravados.

Ainda de acordo com a historiadora (FREITAS, 2002), essa perspectiva historiográfica pode envolver três linhas distintas: a tradição oral, a história de vida e a história temática. O primeiro visa a registrar conhecimentos de sociedades ágrafas ou de grupos sociais iletrados; o segundo objetiva armazenar relatos autobiográficos; o terceiro tem em vista gravar depoimentos orais sobre um determinado assunto, com um grupo de pessoas. É desta natureza – a história temática – a entrevista realizada para esta pesquisa, pois não abrange a totalidade da vida do entrevistado, apenas os elementos relativos à sua experiência em cursos livres.

Por seu turno, Ferreira (2002) menciona a existência de duas abordagens teórico-metodológicas na história oral que, embora não sejam excludentes e se entrecruzem, são diversas.

A primeira abordagem lança mão de depoimentos orais como mecanismo para preencher as lacunas de outras fontes históricas. É especialmente utilizada no estudo das elites e da trajetória de grupos excluídos. Neste último caso, a autora (FERREIRA, 2002) ressalta que “os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como também constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social”. Essa abordagem busca limitar a subjetividade das fontes orais e, para isso, empenha-se em controlar os depoimentos.

A segunda abordagem prioriza o estudo das representações e a discussão das relações entre história e memória. Nessa perspectiva, não se tem uma visão negativa da subjetividade e não se realiza uma checagem das informações, já que a veracidade dos depoimentos não está em questão. A maneira pela qual os fatos foram registrados na memória do sujeito são, nessa abordagem, entendidas como algo que se incorpora ao seu depoimento e que é um recurso a mais de análise.

No caso desta investigação, ambas as abordagens se entrecruzam e se complementam. Da primeira, toma-se a utilização dos depoimentos como meio de preencher lacunas de outras fontes. Tendo em vista a peculiaridade do objeto de pesquisa em questão, as lacunas nas fontes escritas são bem maiores que as presenças e, portanto, o

vazio de informações se ameniza com a realização das entrevistas. No entanto, não se tem o objetivo de limitar a subjetividade ou de controlar os depoimentos. Da segunda, aproveita-se uma visão mais complexa dos discursos e a impossibilidade teórica de apagamento dos sujeitos.

Assim, os depoimentos pessoais com base na história oral são encarados nesta pesquisa sob uma perspectiva ao mesmo tempo informativa e subjetiva, o que não se distancia da visão de entrevista acadêmica discutida na seção 1.2.1 deste capítulo. Nela, explicitou-se a compreensão da entrevista numa visão dialógica, um momento de construção de um texto que retoma situações de enunciação anteriores (DAHER; SANT'ANNA; ROCHA, 2004).

O roteiro da entrevista foi também formulado de acordo com a proposta já mencionada de Daher (1998). No entanto, tendo em vista seu caráter de depoimento de história oral, considerou-se necessária uma adaptação no procedimento da autora, com a supressão do elemento “hipótese”. As entrevistas foram realizadas em função da inexistência ou insuficiência de dados a respeito da criação de cursos livres de espanhol no passado; dessa forma, não havia elementos bastantes para a construção de conjecturas a respeito.

A partir da formulação do roteiro, realizou-se uma entrevista-piloto. O resultado permitiu a sua manutenção para se proceder às demais entrevistas, em um total de cinco. No entanto, apesar de mantido, o roteiro precisou ser encarado com uma flexibilidade bem maior nestas entrevistas em virtude do conjunto de informações novas aportadas e por se tratar de um depoimento memorístico, o que favorece o estabelecimento de relações que levam a outros caminhos que não os previstos. Além disso, nem todos os entrevistados eram professores, o que também requereu mudanças no encaminhamento da entrevista.

Passemos ao roteiro elaborado.

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	PERGUNTAS
1. O entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o entrevistado no contexto em questão. 2. Estabelecer o marco temporal da relação do entrevistado com questões relativas à língua espanhola, seja como estudante, seja como professor. 3. Verificar se o entrevistado atuou em cursos livres de língua espanhola. 4. Demarcar a(s) instituição(ões) e o(s) período(s) de atuação do entrevistado em cursos livres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem é o profissional entrevistado? Qual a sua relação com cursos livres de língua espanhola? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Você poderia se identificar?</i> 2. <i>Desde quando você está envolvida(o) com o espanhol no Brasil? E quando começou efetivamente a dar aulas de espanhol?</i> 3. <i>Lecionou em algum curso livre de espanhol?</i> <p>SE A RESPOSTA FOR NEGATIVA, PASSAR À PERGUNTA 4 DO PRÓXIMO BLOCO.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Em qual curso trabalhou e em qual período?</i>
2. Os cursos livres de língua espanhola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperar dados memorísticos acerca da(s) instituição(ões) onde o entrevistado atuou. 2. Recuperar dados memorísticos acerca do ensino de espanhol na(s) instituição(ões) onde o entrevistado atuou. 3. Verificar a situação formal do trabalho do professor de espanhol à época. 4. Recuperar dados memorísticos acerca de cursos livres de espanhol no Rio de Janeiro ou no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a constituição do quadro institucional e docente dos cursos livres de espanhol no Rio de Janeiro a partir do relato memorístico daqueles que o vivenciaram? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Você pode dar detalhes sobre a instituição onde trabalhou?</i> Ano de fundação. Fundador. Diretores e Coordenadores. Objetivos. Professores. Alunos. 2. <i>Como era o ensino de espanhol nesse curso?</i> Materiais didáticos. Livro do professor. Preparação das aulas. Temas e conteúdos ensinados. 3. <i>O seu trabalho era registrado em carteira? Como professor?</i> 4. <i>Você acompanhou o surgimento ou tem informações a respeito de (outros) cursos livres de espanhol? Poderia relatar o que sabe sobre eles?</i> Ano de fundação. Fundador. Diretores e Coordenadores. Objetivos. Professores. Alunos. Materiais didáticos. Temas e conteúdos ensinados.

Quadro 2: Roteiro da entrevista de história oral

Como se pode ver, a entrevista em questão está organizada em dois blocos temáticos: (1) o entrevistado: sua formação e sua experiência profissional; (2) os cursos livres de língua espanhola. O cerne do roteiro está no segundo, no qual se espera uma descrição/narração dos acontecimentos que envolveram a fundação e o funcionamento dos cursos de língua espanhola mais antigos do Rio de Janeiro. Os resultados obtidos se encontram, primordialmente, nas seções 1.2 e 1.4 da primeira parte desta tese.

Apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos desta tese, no próximo capítulo serão enfocadas as empresas e os professores que formam o coletivo da pesquisa.

Capítulo 2

As empresas e o coletivo da pesquisa

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. (BAKHTIN, 2003, p.395)

Uma análise do trabalho que parte de uma concepção dialógica e ergológica de pesquisa é fruto de uma construção comum entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos trabalhadores. Enfoca os sujeitos na atividade a partir de uma abordagem que não coisifica o ser humano ao tentar atribuir-lhe o papel de um objeto de pesquisa.

Neste capítulo, busca-se focar, primordialmente, os sujeitos envolvidos nesta investigação. Primeiramente, há uma pequena descrição e histórico das empresas franqueadoras onde trabalham os docentes que participaram da pesquisa, informações que foram conseguidas primordialmente em suas páginas *web* ou recebidas por correio eletrônico. Em segundo lugar, há uma apresentação dos trabalhadores que formam o coletivo da investigação. Isso representa o resultado parcial da entrevista realizada, em especial, do primeiro bloco de perguntas, acrescida de informações obtidas ou já conhecidas anteriormente. Em terceiro lugar, recupera-se o roteiro da entrevista para realizar uma análise das suas conjecturas para as respostas em contraste com o texto construído durante sua realização.

2.1 AS EMPRESAS FRANQUEADORAS¹

Conforme mencionado no capítulo precedente, foram entrevistados professores que trabalham em franquias de cinco empresas franqueadoras de ensino de línguas. São todas elas de grande porte, com oferta também de, pelo menos, cursos de inglês e com diversas unidades distribuídas ao longo do Brasil e, inclusive, no exterior.

Das cinco empresas em questão, quatro estão entre as vinte e cinco maiores franqueadoras do Brasil, segundo o *ranking* da Associação Brasileira de Franchising (ABF, 2010). Os cursos de línguas enfocados nesta pesquisa possuem mais unidades franqueadas que famosas redes de *fast-food*, de perfumarias e de farmácias.

¹ As informações apresentadas sobre todos os cursos envolvidos na pesquisa foram coletadas entre janeiro e fevereiro de 2009 nos sites institucionais, folhetos ou recebidas por correio eletrônico mediante solicitação. Alguns dados foram atualizados entre o final de 2009 e o início de 2010.

2.1.1 Curso Alfa²

O curso Alfa é uma das maiores e mais antigas instituições privadas de ensino livre de idiomas do Brasil. Possui mais de 800 unidades distribuídas em todos os estados, além de estar presente em outros oito países (Argentina, Chile, El Salvador, EUA, Inglaterra, Japão, México e Portugal³). Entre unidades franqueadas, escolas e empresas conveniadas, estudam no curso Alfa mais de 210 mil alunos e trabalham mais de 8.000 empregados. No Estado do Rio de Janeiro, está presente em 51 municípios, com 88 filiais, 32 das quais na capital.

Foi fundado em 1961, na cidade do Rio de Janeiro, como um curso de inglês. Em 1967, tendo em vista a decisão de produzir materiais didáticos próprios, constituiu sua editora, formando-se, assim, um grupo empresarial que atualmente conta, inclusive, com uma instituição de ensino superior que oferece graduação em Letras.

O curso Alfa sempre investiu em recursos audiovisuais e foi a primeira instituição do gênero a utilizar aparelhos de TV e videocassetes em salas de aula, ainda em 1982.

Em 1993, enquanto internacionalizava sua marca, a instituição lançou seus cursos de espanhol, acompanhado de uma marcante campanha publicitária. Atualmente, oferece também cursos de português para brasileiros.

A partir de 1999, o curso Alfa passou a oferecer aulas de inglês e espanhol em colégios, em um programa de terceirização.

2.1.2 Curso Beta

O curso Beta é, assim como o Alfa, uma das maiores redes de escolas de idiomas do país. Conta com quase 600 unidades espalhadas por 25 estados e o Distrito Federal e cerca de 500 mil alunos. Possui 62 filiais no Estado do Rio de Janeiro, em 31 municípios. Somente na capital são 28 unidades.

Nasceu em 1973, em Porto Alegre, apenas como cursos de inglês. Pouco depois, se expandiu pelo Sul e Sudeste do Brasil, principalmente após 1983, quando implantou o sistema de franquias. Atualmente, o curso Beta se autodeclara a maior rede de ensino de idiomas (inglês e espanhol) do eixo Rio-São Paulo.

Não foi possível saber quando o curso Beta iniciou a oferta de cursos de espanhol.

² Conforme já alertado anteriormente, por questões éticas, os nomes tanto de instituições quanto de professores são fictícios.

³ Não há referências, no material consultado, à língua que é ensinada nesses países pelo Curso Alfa. O mesmo ocorre nas outras instituições que serão mencionadas a seguir.

2.1.3 Curso Gama

Se comparado às demais instituições envolvidas nesta pesquisa, o curso Gama é de porte bem menor. São cerca de 60 unidades, em 8 estados das regiões Sul, Sudeste, Norte e no Distrito Federal. No Rio de Janeiro, são 26 filiais na capital e 14 nos demais municípios, principalmente os da região metropolitana.

Dentre todos os cursos analisados, é o único que não se encontra no *ranking* das maiores franquias do país.

Foi fundado em 1972, no Rio de Janeiro e, assim como as instituições já descritas, começou apenas com cursos de inglês. Posteriormente, passou também a oferecer espanhol (não foi possível saber quando exatamente) e, a partir do ano 2000, iniciou seu sistema de franquia.

2.1.4 Curso Delta

O curso Delta se declara maior rede de escolas de idiomas do mundo, com suas mais de 1240 unidades em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal, além de seis países estrangeiros (EUA, Japão, Irlanda, Inglaterra, Colômbia e México). Possui, aproximadamente, 300 centros funcionando em parceria com escolas e universidades, com cerca de meio milhão de alunos. No Estado do Rio de Janeiro, o Delta está presente em 38 municípios, com 86 filiais, 40 das quais na capital⁴.

A primeira escola Delta foi aberta em 1987, na cidade de Campinas. O curso deu origem a um grupo empresarial que, atualmente, possui também uma emissora de TV, uma central de estúdios, uma rede de cursos de informática e uma segunda rede de cursos de idiomas.

A rede Delta oferece, além do espanhol, cursos de inglês, italiano, alemão, francês, português para estrangeiros, japonês, chinês e inglês em braille. Não foi possível saber quando se iniciou a oferta de cursos de espanhol.

2.1.5 Curso Ômega

Fundado em 1958, em São Paulo, o curso Ômega conta com cerca de 500 mil alunos distribuídos em pouco mais de 1000 escolas, sendo 31 próprias, mais de 800 franqueadas no Brasil e mais de 100 no exterior (Angola, Argentina, EUA, Japão e Paraguai).

⁴ Detectou-se que o curso Delta apresentou, entre início de 2009 e início de 2010, um crescimento de 100% no número de filiais na cidade do Rio de Janeiro.

No Estado do Rio de Janeiro, o Ômega possui 64 unidades, sendo 35 na capital. Oferece cursos de espanhol, de inglês, de português para brasileiros e de informática. Também produz material didático para escolas e oferece cursos de capacitação para professores do ensino básico. Além disso, possui uma segunda rede de curso de línguas.

Seu fundador é um americano que, nos anos 50, mudou-se para o Brasil e começou a dar aulas de inglês pela televisão. O sucesso do programa foi a motivação para a criação da primeira unidade do curso Ômega, em 1958. Já nos anos 60, iniciou um sistema de “escolas autorizadas”, gérmen das atuais franquias.

Não foi possível saber quando se iniciou a oferta de cursos de espanhol no Ômega, mas ela se deu antes de 1993.

2.2 O COLETIVO DA PESQUISA

As informações relatadas abaixo dizem respeito ao momento de realização da entrevista, entre o segundo semestre de 2008 e o mês de janeiro de 2009.

2.2.1 Os professores do curso Alfa

Leonardo⁵ tem entre 20 e 25 anos e é estudante de 8º período de Português-Inglês de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Antes de trabalhar na atual unidade do curso Alfa como professor de inglês, havia atuado em outra franqueada, em uma cidade do interior, lecionando espanhol, sua primeira experiência docente. Na primeira, permaneceu por 3 anos, de 2002 a 2005, quando ainda não era estudante de Letras; na segunda, trabalha há apenas 3 meses.

Andreia também tem entre 20 e 25 anos e é estudante de Letras de uma universidade pública do Rio de Janeiro, habilitação Português-Espanhol. Além do curso Alfa, leciona espanhol em um Pré-Vestibular comunitário e já deu aulas de Português e Literaturas. Trabalha no curso há um ano.

2.2.2 Os professores do curso Beta

Carla tem entre 20 e 25 anos e é estudante do 10º período de Português-Espanhol de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Antes de trabalhar no curso Beta, atuou em

⁵ Os nomes utilizados são fictícios, a fim de resguardar a privacidade dos trabalhadores.

um Pré-Vestibular comunitário, durante um ano, além de ter dado aulas particulares de português e espanhol. Trabalha há apenas 4 meses no curso Beta.

Gabriela tem uma trajetória muito semelhante à de Carla, pois também tem entre 20 e 25 anos e é estudante de Letras, habilitação Português-Espanhol, de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Já atuou em um Pré-Vestibular comunitário por dois anos, lecionando tanto inglês quanto espanhol. Trabalha no curso Beta há menos de 3 meses.

2.2.3 Os professores do curso Gama

Aline tem entre 25 e 30 anos, é graduada em Português-Espanhol em uma universidade privada e possui uma especialização na área de ensino de E/LE, também em uma instituição privada. Trabalha há um ano em uma unidade do curso Gama, mas antes, de 2005 a 2008, atuou em outra filial, onde foi coordenadora de espanhol. É ainda docente de língua portuguesa da Rede Estadual e já trabalhou por dois anos no curso Beta.

Mariana tem entre 25 e 30 anos, é graduada em Português-Espanhol em uma universidade privada e está cursando novamente a graduação na mesma área e habilitação em uma universidade pública. Além do curso Gama, que é sua primeira experiência docente e onde trabalha há um ano, começará a lecionar em uma escola privada de Ensino Básico.

2.2.4 Os professores do curso Delta

Patrícia tem entre 25 e 30 anos e é graduada em Português-Italiano em uma universidade pública. Além do curso Delta, onde trabalha há um ano, leciona espanhol em outro curso de idiomas e em escolas privadas de Ensino Básico. Anteriormente, trabalhou em outro curso de línguas durante dois anos, sua primeira experiência docente.

Nádia tem entre 20 e 25 anos e é estudante de Letras, habilitação Português-Espanhol, de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Além do trabalho atual, já lecionou em outra filial do Delta, no curso Gama e em um projeto de extensão da sua universidade. Tem uma experiência de cerca de três anos no curso Delta, incluindo as duas filiais. Na atual, trabalhou durante um ano, interrompeu a atividade por alguns meses e retornou recentemente.

2.2.4 Os professores do curso Ômega

Adriana tem entre 25 e 30 anos, é graduada em Letras, habilitação Português-Espanhol, em uma universidade privada, e está concluindo uma especialização na área de

ensino de E/LE na mesma instituição. Trabalha em três unidades do curso Ômega há um semestre e já lecionou no Beta, por dois anos e meio, e em escolas de Ensino Fundamental.

Rafael tem entre 25 e 30 anos, é graduado em Letras, habilitação Português-Espanhol, em uma universidade pública, mestre em Letras Neolatinas pela mesma instituição e está cursando uma especialização em Língua Espanhola em outra universidade pública. Trabalha também em três escolas privadas de Ensino Básico. O curso Ômega, onde trabalha há 6 anos, foi seu primeiro emprego, quando ainda estava no 3º período da graduação. Leciona em duas unidades e em uma delas exerce a função de coordenador de espanhol. Anteriormente, trabalhou no Gama e em outro curso de línguas, por apenas 6 meses, e em um projeto de extensão da universidade onde se graduou.

No subitem que se segue, ainda está em questão o perfil do coletivo da pesquisa.

2.3 O PERFIL DO COLETIVO DA PESQUISA E O ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nesta seção realiza-se uma confrontação entre o perfil dos professores do coletivo e as conjecturas construídas a esse respeito no O primeiro bloco roteiro da entrevista, intitulado *O entrevistado, sua formação e sua experiência profissional*⁶.

2.3.1 A formação profissional

Professora Mariana – Curso Gama ⁷	
Mariana:	Até porque lá:: / ((ruídos no ambiente))
Luciana:	Fala.
Mariana:	++até porque lá eles costumam aproveitAR o aluno++ deles++ aquele aluno que se desTAcA, eles aproveitam pra ser professor. Contratam professores formados também, mas é:: aproveitam alunos
Luciana:	[sei]
Mariana:	de destaque
Luciana:	[que não são formados]
Mariana:	hum hum

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Quer dizer, então, que o fato do professor trabalhar sem ter a graduação em espanhol é institucionalizado? Porque se tá no plano de carreira.
Carla:	Ah::: Sim+, sim++ No caso, EU sou no nível 1+, entendeu, eu sou nível 1. Ah como você é nível 1, você não tem graduação não tem nada. Mas é comum, sim, pessoas que tão ainda estudando+ é++ Eu fui/ eu já falei isso desde o início eu fui pro treinamento eu fui aprovada no treinamento eles sempre souberam que eu tava+ fazendo a faculdade
Luciana:	[claro]
Carla:	Assinaram minha carteira, tudo.

⁶ O roteiro completo se encontra no capítulo anterior.

⁷ As regras de transcrição utilizadas encontram-se no Anexo A.

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Qual sua formação?
Carla:	Eu: sou formada em Letras, Português/Italiano ((risos)) + pela UERJ, mas eu fiz o curso de espanhol e comecei a dar aula de espanhol.

A primeira conjectura construída nesse bloco a respeito da formação dos docentes é a de que alguns profissionais que atuam em cursos de línguas não possuem Licenciatura em Letras ou são ainda estudantes da área. Pela fala dos professores, como se pode ver nos três fragmentos acima citados, ela foi parcialmente confirmada.

Encontramos os seguintes dados:

Área de estudos	Número de professores
Letras (Português-Espanhol)	8
Letras (Português-Italiano)	1
Letras (Português-Inglês)	1

Tabela 5: Área de estudos dos professores

Nível de formação	Número de professores
Estudante de graduação	5
Graduado	3
Especialista	1
Mestre	1

Tabela 6: Nível de formação dos professores

Portanto, todos os professores do coletivo são licenciados ou graduandos em Letras, embora nem todos na habilitação Espanhol. A metade se compõe de estudantes de graduação.

No que diz respeito à relação entre a formação dos professores e as instituições em questão, configurou-se o seguinte quadro:

Curso	Formação dos professores	
	Professor 1	Professor 2
Alfa	Estudante de Letras-Espanhol	Estudante de Letras-Inglês
Beta	Estudante de Letras-Espanhol	Estudante de Letras-Espanhol
Gama	Graduado em Letras-Espanhol	Graduado em Letras-Espanhol
Delta	Estudante de Letras-Espanhol	Graduado em Letras-Italiano
Ômega	Graduado em Letras-Espanhol	Graduado em Letras-Espanhol

Tabela 7: Relação entre formação dos professores e os cursos onde trabalham

Apresenta-se, no coletivo, um certo padrão quanto à relação entre a formação dos professores e o curso onde trabalham: os dois professores dos cursos Alfa e Beta são estudantes, enquanto que os do Gama e do Ômega são graduados. Apenas no Delta há um graduado e um estudante.

É importante considerar que os docentes que formam o coletivo desta pesquisa talvez não representem uma boa amostragem, quanto à sua formação, do panorama global presente em cursos de línguas. Isso se deve ao fato, já mencionado no capítulo anterior, de que todos pertencem ao círculo de conhecimento da pesquisadora. Assim, tais dados não se

prestam a generalizações. Ressalte-se que nos textos das entrevistas os docentes mencionam a prática frequente de contratação de não graduados em Letras–Espanhol para o exercício da docência. A docente Mariana, do Curso Gama, no fragmento citado no início desta seção, menciona a prática de contratação de alunos do próprio curso que apresentam bom desempenho como professores. Carla, do Curso Beta, graduanda de Letras-Espanhol, afirma que professores não licenciados dão aulas na instituição e reforça a informação com seu exemplo pessoal. Além disso, recorre ao discurso relatado, citando a provável voz da coordenação ou da direção do curso para confirmar o dito: “Ah como você é nível 1, você não tem graduação não tem nada”. Patrícia, do Curso Delta, graduada em Letras-Italiano, ri ao dizer que é formada em Italiano, não em espanhol. Seu riso explicita a percepção do enunciador quanto ao inauditismo da situação de ser professor de italiano e dar aulas de espanhol. Em seguida ao riso, apresenta aquilo que, em oposição (“mas”), a qualificaria para exercer a atividade de docente de espanhol, ou seja, o fato de haver realizado um curso livre dessa língua.

O pluriemprego é o problema que será tratado na seção a seguir.

2.3.2 O pluriemprego

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Qual o seu trabalho atual?
Rafael:	Onde eu trabalho, os lugares? Então, eu trabalho no curso Ômega+ e também trabalho em 3 colégios+ e vou começar agora o trabalho co::m o ensino superior.

A segunda conjectura do primeiro bloco da entrevista é de que os professores de cursos de línguas normalmente têm mais de um emprego, não apenas em várias dessas instituições, mas, em alguns casos, também em escolas.

O perfil que se confira com relação a possíveis outros empregos além do curso livre enfocado nesta pesquisa é o seguinte:

Outros empregos	Número de professores
Nenhum	6
Pré-vestibular comunitário	1
Rede estadual	1
Escolas privadas	1
Outro curso de língua e escola privada	1

Tabela 8: Pluriemprego

Dentre os seis professores do coletivo que têm apenas o trabalho no curso de línguas, quatro são ainda estudantes e uma está fazendo novamente a graduação, o que

explicaria, talvez, o fato de possuírem apenas um emprego, pois os estudos ocupam uma parte significativa do seu tempo.

Dos quatro professores que atuam em outras instituições, apenas um ainda é estudante e seu outro trabalho é como voluntária em um Pré-Vestibular comunitário, uma atividade sem remuneração, não um emprego. Dos demais, todos graduados em Letras (uma delas em italiano), uma professora possui mais um emprego, na Rede Estadual e uma possui mais dois empregos, em um curso livre e em um colégio privado. Na questão do pluriemprego, cabe mencionar o caso do professor Rafael, que possui cinco vínculos empregatícios e menciona que começaria o sexto no mês seguinte à entrevista: trabalha em duas unidades do curso Ômega, em três colégios privados e começaria a trabalhar em uma universidade privada.

Verifica-se, portanto, que a segunda conjectura da entrevista se confirma parcialmente. No caso de estudantes, a maioria não tem outro trabalho, mas o mesmo não ocorre com professores já graduados.

O pluriemprego, como foi dito, será abordado também no próximo capítulo. Na seção que se segue, será verificado se o curso de línguas foi a primeira experiência profissional dos docentes do coletivo.

2.3.3 A primeira experiência profissional

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Você ANtes é:::de ter esses empregos você já havia sido docente em outro lugar ou não?
Rafael:	Não. O Ômega é meu primeiro emprego na verdade, eu comecei a trabalhar no Ômega eu tava:: no terceiro período da faculdade. Foi meu primeiro emprego.

A terceira conjectura do primeiro bloco considera que, em muitos casos, o curso de línguas é a primeira atividade docente do professor, ainda durante os estudos universitários.

Veja-se o quadro:

Primeiro emprego	Número de professores
Curso livre de idiomas	7
Pré-vestibular comunitário	3

Tabela 9: Primeiro emprego

No coletivo desta pesquisa, essa conjectura se confirma, pois sete professores tiveram sua primeira experiência em cursos de línguas. Os três que não iniciaram suas atividades docentes em tais instituições, haviam tido experiência anterior em curso livre de outra natureza, o Pré-vestibular comunitário.

Conforme já mencionado, cinco entrevistados são ainda estudantes de Letras (Leonardo, Andreia, Carla, Gabriela e Nádia) e, dos outros cinco, apenas dois (Mariana e Patrícia) não começaram a dar aulas em cursos de línguas durante a faculdade. Cabe observar que um professor (Leonardo) iniciou a atividade nessas instituições antes de ingressar na universidade.

É importante observar que se, por um lado, os cursos livres cumprem um importante papel ao proporcionarem aos estudantes e recém-formados a oportunidade do primeiro emprego, por outro, esse recurso pode ser também uma estratégia para manutenção de salários baixos e condições de trabalho débeis, em níveis que talvez sejam inaceitáveis para um professor que já tenha uma maior experiência. Esse fato se relaciona com a duração do vínculo empregatício, que será comentado a seguir.

2.3.4 A duração do vínculo empregatício

A quarta e última conjectura do primeiro bloco das entrevistas afirma que geralmente o professor de cursos livres permanece pouco tempo nessa atividade.

O perfil encontrado é o que se segue:

Tempo no emprego	Número de professores
Menos de 1 ano	5
1 ano	4
Mais de 5 anos	1

Tabela 10: Duração do atual vínculo empregatício

Tempo de experiência	Número de professores
Menos de 1 ano	4
Entre 3 e 5 anos	5
Mais de 5 anos	1

Tabela 11: Tempo total de experiência em cursos livres

Também essa conjectura se confirma no coletivo desta pesquisa. Dos dez professores em questão, apenas um está há mais de cinco na mesma filial de uma instituição (curso Ômega). Quatro professores têm um ano de emprego e cinco são docentes do cursos de idiomas há, no máximo, um ano.

Com relação ao tempo total de experiência desses docentes em cursos livres, apenas um está há mais de cinco anos em cursos de línguas. Cinco professores têm entre três e cinco anos de trabalho em cursos de idiomas, seja em unidades diferentes da mesma instituição, seja em empresas diferentes. Os demais professores têm, no máximo, um ano de experiência.

É importante ressaltar que todos os entrevistados são jovens, então na faixa dos 20-30 anos de idade; assim, seria impossível que tivessem uma longa experiência profissional,

fosse em cursos livres, fosse em outros espaços docentes. A permanência por tempo reduzido nessa atividade também se deve a questões que se relacionam com o problema citado neste capítulo e focado no segundo bloco da entrevista, qual seja, a existência de uma maior deterioração do trabalho docente nos cursos de idiomas. Esse aspecto será objeto de análise no próximo capítulo.

Capítulo 3

A precarização do trabalho docente em cursos de línguas



Fotografia 3: Professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro em confronto com a polícia em 08/09/2009

Fonte: Jornal O Dia

Disponível em: <http://odia.terra.com.br/portal/galerias/geradas/O_DIA_ONLINE_educacao_protesta_489.html>

[...] o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. (TARDIFF; LESSARD, 2007, p.17)

Neste capítulo, busca-se discutir alguns elementos da precarização do trabalho docente em cursos de línguas. Para isso, antes serão enfocados problemas relativos às transformações no mundo do trabalho a partir das últimas décadas do século XX. Em seguida, serão abordadas as mudanças e degradações pelas quais a profissão docente vem passando. Por fim, serão tratados os problemas específicos do professor de cursos de línguas, em seus aspectos formais, sindicais e a partir da fala dos professores em entrevista para esta pesquisa.

3.1 O FIM DO TRABALHO OU DOS DIREITOS TRABALHISTAS?

As grandes mudanças ocorridas nos setores produtivos na segunda metade do século XX em função da chamada “Revolução Tecnológica” proporcionaram uma série de discussões acerca do trabalho. Notadamente, a partir de meados da década de 1970 verificou-se que o crescimento econômico não mais vinha acompanhado de ampliação do mercado de trabalho. Em virtude disso, intensificaram-se as indagações, em especial no âmbito da Sociologia e da Economia, a respeito das consequências para o trabalhador dessa mecanização em grande escala. Mais que discutir trabalho e desemprego, passou-se a debater o fim da centralidade do trabalho na sociedade capitalista (ESCORSIM, 2009).

O texto que marcou o recrudescimento de tais discussões foi *Adeus ao proletariado*, do filósofo austríaco de origem marxista A. Gorz (1982). A partir das questões por ele levantadas, outros teóricos, como Rifkin (1995) empreenderam suas análises, a maioria no viés do questionamento do estatuto do trabalho como categoria primordial da ação do homem em sociedade.

Contra tais perspectivas, outros autores, como Antunes (1995; 1999) e Schwartz (2007b), compreendem que, se comparada a situação de fins do século XX e inícios do XXI àquela que havia por volta de 1950, houve inegáveis mudanças no trabalho. Porém, consideram que o trabalhador não está em vias de extinção e que o trabalho ainda é a categoria principal da produção histórico-social da humanidade.

Schwartz (2007b) acredita que a transformação é constitutiva do trabalho e que está em curso um declínio de suas formas clássicas, não o seu desaparecimento. Por “clássica”, entenda-se a relação capitalista dentro do marco jurídico das democracias ocidentais, ou seja, o trabalhador, especialmente o atuante na indústria, que possui um vínculo empregatício relativamente estável, com seus direitos trabalhistas garantidos.

A atividade de trabalho é universal, mas suas manifestações são historicamente conformadas. Portanto, as atividades de subsistência de povos caçadores-coletores ou agricultores, a servidão, a escravidão antiga e a colonial, o operariado da manufatura e o da indústria são todas elas formas de **trabalho**, apesar de seus estatutos serem tão distintos. Hoje, a automatização faz declinar os postos de trabalho nas linhas de montagem, mas cria novas demandas de outras naturezas, como o planejamento e a manutenção dos equipamentos.

Como confirmam Antunes e Alves (2004), está em curso um refluxo do proletariado industrial clássico. Em parte, o fenômeno se deve à revolução tecnológica; no entanto, uma parcela fundamental da responsabilidade pela redução do proletariado industrial pertence à intensificação de outras formas de trabalho, ainda mais degradados que a relação empregatícia: são os trabalhadores terceirizados, os subcontratados, os informalizados.

Deusdará (2006, p.27) ressalta essa precarização e sua relação com as transformações no mundo do trabalho:

Se o esforço dominante, na década de 80, fora o de decretar o fim da história e a aparente vitória das democracias liberais e do livre mercado, nas décadas seguintes ensaiou-se dar adeus ao trabalho. Em muitos países, como foi o caso do Brasil, houve contra-reformas (como a da Previdência, para citar um exemplo) cuja questão central antevê-se ligada à desregulamentação dos direitos adquiridos pelo(a)s trabalhadore(a)s nas décadas anteriores. Sob o rótulo de “flexibilidade”, um processo de precarização tomou conta do mundo do trabalho, promovendo a perda de direitos, a diminuição dos postos de trabalho fixos e o aumento do regime parcial.

As mutações que estão em curso no trabalho não afetam apenas o setor industrial. É visível a ampliação sofrida pelo setor de serviços e também as transformações por ele enfrentadas. Entre elas, a presença de práticas tayloristas que, como afirma Schwartz (2007b, p.29), “de maneira mais ou menos insidiosa e nem sempre explícita”, desenvolve-se no setor. O trabalho docente não ficou imune a tais mudanças, como se verá a seguir.

3.2 AS TRANSFORMAÇÕES E AS PRECARIZAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Apesar de parecer muito distante do âmbito das indústrias, o trabalho docente também tem atravessado, no Brasil, nas últimas décadas, um período de transformações e, especialmente, de precarizações.

Sabe-se que tem havido uma progressiva desvalorização da atividade docente que se manifesta, principalmente, na degradação das condições de trabalho. São frequentes os relatos nostálgicos sobre o prestígio social dos professores até os anos 1970, com a constante referência a seus salários dignos e a uma escola pública de qualidade. Esse ontem romantizado é confrontado a um hoje de escolas deterioradas, baixos salários e condições de trabalho, muitas vezes, aviltantes. A normalista, com seu uniforme impecável, é um símbolo daquela época, imortalizada na voz de Nelson Gonçalves por meio da canção de Benedito Lacerda e David Nasser (“Vestida de azul e branco/ Trazendo um sorriso franco/ No rostinho encantador/ Minha linda normalista/ Rapidamente conquista/ Meu coração sem amor”).



Fotografia 4: Normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos 50
Fonte: Arquivo privado de Regina Cascão

Essa piora acentuada nas condições de trabalho do professor coincide com a universalização da escola pública. Em 1945, havia 3,3 milhões de crianças no que hoje se

denomina ensino fundamental (SAMPAIO; MARIN, 2004), enquanto que, em 2007, eram quase 32 milhões (INEP, 2007). Esse processo de ampliação do acesso à escola, sem dúvida necessário, teve seu auge entre os anos 70 e 80 do século XX. Em meio à ditadura, de maneira desordenada e pouco planejada, a universalização do ensino fundamental trouxe uma série de consequências, entre elas a deterioração do trabalho docente.



Fotografia 5: Passeata de professores nos anos 80
 Fonte: Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
 Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/site/>>

Siniscalco (2003) afirma que o Brasil está, dentre os 40 países envolvidos em seu estudo, entre os três que oferecem os piores salários aos docentes da educação primária, atrás apenas da Indonésia e em igualdade de condições com o Peru; na educação secundária, é a sétima pior situação salarial. No mesmo documento (SINISCALCO, 2003), observa-se que o Brasil está em posição de destaque negativo em outros pontos analisados, como a média de alunos por professor, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental (a 6ª mais alta) quanto nos seus anos finais (a 2ª mais alta) e no ensino médio (a mais alta). O mesmo ocorre com relação ao tamanho das turmas, em todos os segmentos.

No que diz respeito ao salário, não há dados oficiais recentes, mas o *Censo do Professor 1997* (INEP, 1999) indicava uma média salarial nacional na educação básica de R\$529,92, com significativas variações entre os estados. Em 2008, foi assinada a Lei 11.738 (BRASIL, 2008), que instituía um piso salarial profissional nacional de R\$ 950,00 mensais por 40h de trabalho por semana para os profissionais do magistério público da educação básica, reajustado para R\$1.024,67 a partir de janeiro de 2010.

Outros elementos que podem ser mencionados como índices da precarização do trabalho docente são o pluriemprego, com sua consequente carga horária de trabalho e de ensino fatigante, a ausência ou insignificância de tempo remunerado destinado à preparação de atividades e a reuniões pedagógicas, bem como a carência de recursos materiais. Sampaio e Marin (2004) se referem a alguns desses índices e discutem seus efeitos nocivos sobre as práticas curriculares.

Pesquisas produzidas no âmbito da *Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente - RedESTRADO* (2009), adscrita ao *Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)*, indicam que ao docente brasileiro cabe, por exemplo, uma série de tarefas que pertenceriam ao âmbito familiar ou médico, como cuidar da higiene, da nutrição e da saúde dos seus discentes. Também tem ocorrido uma flexibilização da relação empregatícia, com o aumento do número de professores temporários, cuja contratação não depende de concurso público e que possuem vínculos e direitos trabalhistas frágeis. Outro fator mencionado como responsável por uma intensificação da atividade dos professores é o uso das novas tecnologias, responsáveis, em parte, por essa expansão do trabalho docente para além do âmbito pedagógico. Ademais, a intensificação das atividades se manifesta em questões do âmbito micro ao macro, da falta de tempo para tomar um café ou para se manter atualizado em sua área, já que o trabalho realizado fora da escola tem se ampliado significativamente. Assim sendo, concluem que as condições de trabalho do professor no Brasil são extenuantes.

Ainda no marco da RedESTRADO, Martínez e colaboradores (2006, p.1) denunciam a existência de inúmeros riscos físicos e psicológicos advindos da atual condição de trabalho dos docentes:

La enseñanza tiene una imagen social de actividad laboral sin riesgos, mal remunerada pero con algunas ventajas en comparación a otros trabajos. La realidad y la experiencia histórica procesada en diversas investigaciones, señalan la existencia de fatiga residual, malestar docente y sufrimiento psíquico, depresiones, angustia y diversas formas de padecimientos psicofísicos que se manifiestan en la pérdida de la voz, dolores y contracturas en espalda, cuello y extremidades, úlceras gástricas e hipertensión, las más comunes. Últimamente se registran ataques de pánico y diabetes por stress con una frecuencia de alerta.

Na mesma perspectiva, Neves (1999) menciona: problemas físicos de voz, de alergias, de visão, de coluna, de músculos e de varizes; enfermidades psicossomáticas como cansaço, problemas digestivos, insônia e dores de cabeça; sintomas de sofrimento psíquico como desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança, irritação, angústia e sensação de enlouquecimento. Ressalta ainda a autora (NEVES, 1999) que esses

sinais, em sua maioria, não chegam a se transformar em graves transtornos mentais, mas que certamente interferem negativamente no desempenho docente. Outro agravante é que muitos deles se mantêm invisíveis, pois a maioria não chega a resultar em afastamentos por razões médicas.

Na Rede Estadual do Rio de Janeiro, em 2007, em um universo de 70 mil professores, 1.800 estavam de licença médica, sendo 720 por distúrbios psiquiátricos ou psicológicos (REZENDE, 2007). Esse número, de aproximadamente 1% de docentes afastados por problemas psiquiátricos ou psicológicos, ainda está bem distante dos cerca de 15% que se estimam sofrer apenas de Síndrome de Burnout, ou seja, o “estresse crônico vivenciado por profissionais que lidam de forma intensa e constante com as dificuldades e problemas alheios, nas diversas situações de atendimento” (JBEILI, 2008, p.8).

Diante desse panorama crítico das condições de trabalho docente nas escolas de ensino básico, resta indagar qual seria a situação do professor de cursos livres de idiomas, que é o foco desta investigação.

3.3 O TRABALHO DO PROFESSOR DE CURSOS LIVRES

Nesta tese, partiu-se do pressuposto de que há uma grande precarização nas condições de trabalho do professor de cursos livres de línguas, maior ainda que a observada entre os docentes do ensino básico. Tal constatação se deveu, inicialmente, à experiência pessoal e ao contato com professores que atuam nessas instituições. A essa percepção inicial, acrescentou-se o resultado encontrado na pesquisa de Kanikadan (2005) que, no marco dos estudos da Administração, aborda a qualidade de vida no trabalho de professores de um curso de línguas.

A seguir, serão examinadas as questões presentes no segundo bloco do roteiro da entrevista, relativas às condições de trabalho do professor de cursos livres.

3.3.1 O professor/instrutor na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)

A primeira questão que se coloca ao se buscar uma reflexão sobre as condições de trabalho do professor de cursos livres diz respeito ao estatuto jurídico dessa atividade. Como se previa, a maioria dos integrantes do coletivo tem seu registro em carteira de trabalho como “instrutor” ou “técnico”, não como “professor”.

Em primeiro lugar, convém mencionar nenhuma das duas profissões, seja de “professor”, seja de “instrutor”, está regulamentada. Isso significa que não existe uma lei ou decreto sobre elas que: (a) defina a profissão; (b) determine suas atribuições; (c) estipule qual a formação que os seus profissionais devem possuir; (d) defina o meio de registro dos profissionais, que, normalmente, ocorre por meio de Conselhos Federais e Regionais, criados também por legislação. Atualmente, há apenas 60 profissões regulamentadas no Brasil, incluindo desde ocupações tradicionais como médico, engenheiro e advogado, até outras como artista/técnico em espetáculos de diversões, atleta de futebol, enólogo, guardador e lavador de veículos e peão de rodeio (CBO, 2008).

Apesar de não regulamentada, encontram-se critérios para o exercício da profissão docente no ensino regular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Estabelece-se que a formação de docentes para a educação básica se faz em cursos universitários de licenciatura e do magistério superior, em nível de pós-graduação. Não há lei que mencione o profissional que leciona em cursos livres.

Na ausência da regulamentação, um recurso de pesquisa acerca do escopo de cada profissão é a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, documento do Ministério do Trabalho e Emprego “que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro” (MTE, 2002, p.2). É utilizado em registros administrativos que servem de referência para os programas da política de trabalho do país. Assim, funciona como base, por exemplo, para registro em carteira de trabalho, estatística de emprego e desemprego, estudo das taxas de natalidade e mortalidade das ocupações, rastreamento de vagas etc.

O atual CBO, publicado em 2002, não tem como objetivo ser um documento prescritivo das atividades de trabalho, pois não se constitui em um conjunto de normas e procedimentos que deveriam ser seguidos pelos trabalhadores. Sua proposta é descritiva e ele foi construído por grupos de 8 a 12 trabalhadores de cada área, em oficinas de trabalho ou painéis. No entanto, ele integra as normas antecedentes, na perspectiva ergológica, pois tematiza a atividade de trabalho e expressa uma determinada visão dos próprios trabalhadores acerca da sua tarefa, daquilo que lhe foi prescrito.

Diversas ocupações¹ relacionadas à docência são encontradas no CBO. A maior parte delas se encontra no *Grande Grupo 2*, que abarca os *Profissionais das ciências e das artes*:

¹ “Ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de

Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos profissionais de alto nível e experiência em matéria de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. [...] Suas atividades consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação, assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos. (MTE, 2002, l.1, p.102)

Nesse grupo encontra-se, entre muitos outros, o Subgrupo Principal 23 *Profissionais do Ensino* que, por sua vez, divide-se em cinco subgrupos, cada um deles com suas *Famílias Ocupacionais*, que são as agrupações das situações de emprego ou ocupações similares: 231 *Professores de nível superior na educação infantil e no ensino fundamental*; 232 *Professores do ensino médio*; 233 *Professores e instrutores do ensino profissional*; 234 *Professores do ensino superior*; 239 *Outros professores de ensino não classificados anteriormente* (MTE, 2002).

Os subgrupos que interessam a esta análise são os de número 231 *Professores de nível superior na educação infantil e no ensino fundamental* e 232 *Professores do ensino médio*. Neles, encontramos, entre outras, duas *Famílias Ocupacionais* que interessam especificamente, para realizar uma comparação com a ocupação de professor ou instrutor de cursos livres, considerando que são os segmentos do ensino básico que contam com aulas de línguas estrangeiras: 2313 *Professores de nível superior no Ensino Fundamental de quinta a oitava série* e 2321 *Professores do Ensino Médio*.

A Família 2313 *Professores de nível superior no Ensino Fundamental de quinta a oitava série* engloba oito ocupações relacionadas às disciplinas do ensino fundamental (ciências exatas e naturais, educação artística, educação física, geografia, história, língua estrangeira moderna, língua portuguesa e matemática).

As características da Família 2313 são:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA

Promovem a educação dos alunos por intermédio dos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, educação artística, educação física e línguas estrangeiras modernas, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Planejam cursos, aulas e atividades escolares; avaliam o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados; registram práticas escolares de caráter pedagógico; desenvolvem atividades de estudo; participam das atividades educacionais e comunitárias da escola. Para o desenvolvimento das atividades é mobilizado um conjunto de capacidades comunicativas.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

O exercício dessas ocupações requer Ensino Superior completo na área. Na rede pública de ensino requer-se concurso público.

relação de trabalho (autônomo, por exemplo). Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.” (MTE, 2002, p.4-5)

CONDIÇÕES GERAIS DE EXERCÍCIO

Trabalham com clientela de diferentes faixas etárias, oriundas de comunidades com diferentes contextos culturais e sociais, em escolas ou instituições de ensino das redes públicas federal, estadual, municipal e da rede privada e ONG. Predominantemente, trabalham em zonas urbanas, como empregados registrados em carteira. Desenvolvem suas atividades de forma individual e em equipe, com supervisão ocasional, em locais próprios à atividade de ensino e também em locais improvisados, em horários irregulares. Em algumas atividades, alguns profissionais podem estar expostos aos efeitos de ruído intenso e à fadiga originária do trabalho sob pressão.

[...]

RECURSOS DE TRABALHO

Bolas específicas para cada modalidade esportiva; Cadernos diversos (desenho, milimetrado); Giz (branco e colorido); Globo terrestre; Livros didáticos, paradidáticos, literatura; Lousa (pedra, branca e eletrônica) e apagadores; Microscópios e lâminas; Régua, esquadros, compassos; Sucatas (conduítes, garrafas plásticas, pneus); Tintas (guache, óleo, nanquim, aquarela) e pincéis (MTE, 2002, 1.1, p.191-192)

A Família 2321 *Professores do Ensino Médio* abarca catorze ocupações (artes, biologia, disciplinas pedagógicas, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua e literatura brasileira, língua estrangeira moderna, matemática, psicologia, química e sociologia). São estas as características da Família:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA

Ministram aulas teóricas e práticas no Ensino Médio, em escolas da rede pública e privada; acompanham a produção da área educacional e cultural; planejam o curso, a disciplina e o projeto pedagógico; avaliam o processo de ensino-aprendizagem; preparam aulas e participam de atividades institucionais. Para o desenvolvimento das atividades é mobilizado um conjunto de capacidades comunicativas.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

O exercício dessas ocupações requer formação de nível superior específica, conforme a área de atuação. Na rede pública de ensino requer-se concurso público.

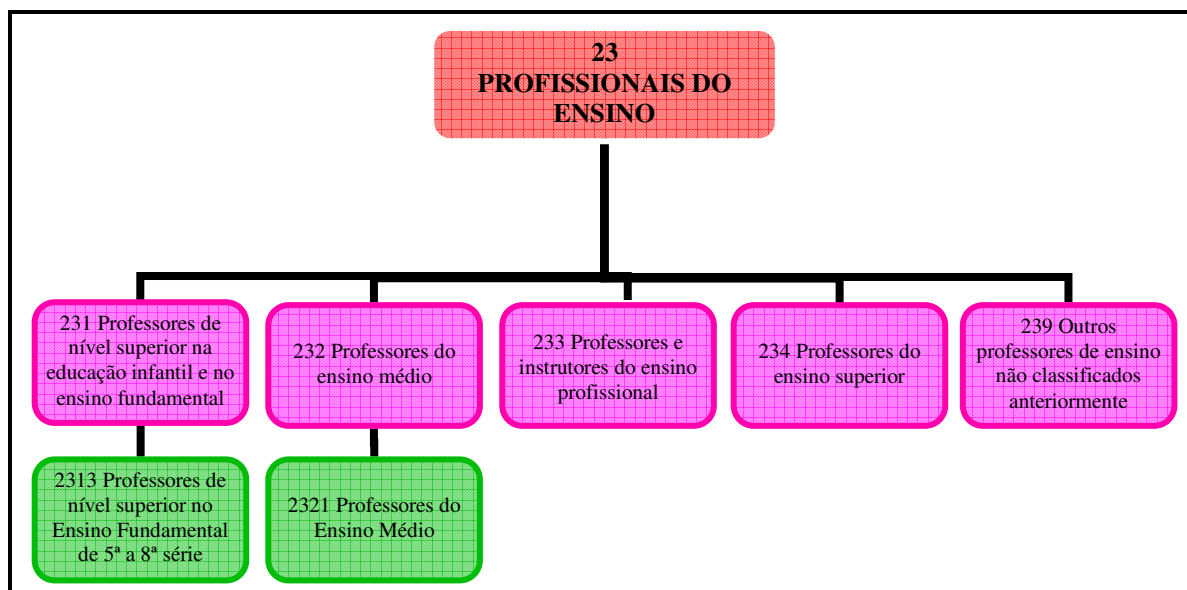
CONDIÇÕES GERAIS DE EXERCÍCIO

Trabalham com clientela de diferentes faixas etárias, com predomínio de adolescentes, oriundas de comunidades com diferentes contextos culturais e sociais. Atuam em escolas ou instituições de ensino das redes públicas federal, estadual, municipal, da rede privada e ONG. Trabalham em zonas urbanas, como estatutários ou empregados registrados em carteira. Desenvolvem suas atividades de forma individual e em equipe, com supervisão ocasional, em locais próprios à atividade de ensino. Em algumas atividades, podem estar expostos aos efeitos de ruído intenso, à fadiga das cordas vocais e ao estresse do trabalho sob pressão.

[...]

RECURSOS DE TRABALHO

CD-player; Dicionários; Livros de literatura, gramáticas; Lousa branca; quadro de giz e magnético; Material de desenho; Reagentes; Revistas, jornais; Softwares: Tabelas periódicas; vidraria de laboratório; Televisor e vídeo (MTE, 2002, 1.1, p.193-194)



Organograma 1: Subgrupo Principal 23 Profissionais do Ensino

Também encontramos professores no *Grande Grupo 3*, dos *Técnicos de Nível Médio*. Portanto, separados dos anteriores, que eram profissionais de ensino superior. Diz-se sobre os *Técnicos de Nível Médio*:

Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem, para seu desempenho, conhecimentos técnicos e experiência de uma ou várias disciplinas das ciências físicas e biológicas ou das ciências sociais e humanas. Essas atividades consistem em desempenhar trabalhos técnicos relacionados com a aplicação dos conceitos e métodos em relação às esferas já mencionadas referentes à educação de nível médio. (MTE, 2002, 1.1, p.304)

Nesse grupo está o Subgrupo Principal *33 Professores Leigos e de Nível Médio*, que inclui três subgrupos: *331 Professores de nível médio na educação infantil, no ensino fundamental e no profissionalizante*; *332 Professores leigos no ensino fundamental e no profissionalizante*; *333 Instrutores e professores de escolas livres* (MTE, 2002).

A *Família Ocupacional* que interessa é a *333 Instrutores e Professores de Escolas Livres*, cuja única ocupação é a *3331 Instrutores e Professores de Cursos Livres*.



Organograma 2: Subgrupo Principal 33 Professores Leigos e de Nível Médio

Vejamos as características atribuídas à ocupação é a *3331 Instrutores e Professores de Cursos Livres*:

TÍTULOS

3331-05 Instrutor de auto-escola
3331-10 Instrutor de cursos livres - Instrutor de equitação para equoterapia
3331-15 Professores de cursos livres

DESCRIÇÃO SUMÁRIA

Os profissionais dessa família ocupacional devem ser capazes de criar e planejar cursos livres, elaborar programas para empresas e clientes, definir materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar alunos e sugerir mudanças estruturais em cursos.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

O exercício dessas ocupações é livre. Requer-se escolaridade e qualificação profissional variadas, dependendo da área de atuação. Os cursos livres não estão sujeitos à regulamentação do MEC.

CONDIÇÕES GERAIS DE EXERCÍCIO

Exercem suas funções em instituições de ensino, basicamente em escolas que oferecem cursos livres. Atuam de forma individual e também em equipe; trabalham com supervisão ocasional e, dependendo da característica do curso, podem atuar em ambiente fechado, a céu aberto e em veículos. Na grande maioria, trabalham na condição de profissionais autônomos, atuando nos períodos diurno e noturno.

CONSULTE

2625 - Atores
2626 - Músicos compositores, arranjadores, regentes e musicólogos
2628 - Artistas da dança (exceto dança tradicional e popular)

CÓDIGO INTERNACIONAL CIUO 88

3340 - Otros maestros e instructores de nivel medio

RECURSOS DE TRABALHO

Carro; Equipamentos e instrumentos necessários aos cursos; Flip-chart; Lousa (MTE, 2002, 1.1, p.429-430)

A primeira diferença que se observa entre professores do ensino básico com formação superior e professores de cursos livres está na própria definição dos grandes grupos 2 e 3, na qual há a uma clara diferença do nível de profundidade dos conhecimentos exigidos. Enquanto o 2 *Profissionais das ciências e das artes* requer “conhecimentos profissionais de alto nível”, o 3 *Técnicos de Nível Médio* exige apenas “conhecimentos técnicos”. Do mesmo modo, o 3 prevê apenas a “aplicação dos conceitos e métodos”, ou seja, o emprego de algo que foi preparado por outro. O 2 também prevê a aplicação de “conceitos e teorias para solução de problemas”, mas, de maneira distinta, atua na ampliação “do acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas”, indicando que os sujeitos cujas ocupações aqui se inserem participam da criação de conceitos e métodos que aplicam. Dessa forma, pressupõem-se atividades

significativamente menos complexas para o *Grande Grupo 3*, que é o que abarca os professores e instrutores de cursos livres.

Na *Descrição Sumária* das famílias de ocupações 2313 *Professores de nível superior no Ensino Fundamental de quinta a oitava série*, 2321 *Professores do Ensino Médio* e 3331 *Instrutores e Professores de Cursos Livres* observam-se coincidências e discrepâncias. Nas três famílias, preconiza-se o planejamento pedagógico e a avaliação do ensino. Já a atribuição de “ministrar aulas” aparece no ensino médio e nos cursos livres, mas no fundamental há uma referência à promoção da educação em seu lugar. Assim, apresenta-se no fundamental uma preocupação com a formação integral, ao passo que no médio e nos cursos livres não aparece a perspectiva educativa. As descrições do fundamental e do médio são muito semelhantes, mas se distinguem de maneira mais perceptível nesse ponto. Uma interpretação desse fato poderia ser atribuída à crença de que um sujeito de mais de 15 anos, faixa etária do ensino médio, não mais precise de educação e necessite apenas do ensino de determinadas competências e conteúdos. É compreensível que a menção à educação não apareça nos cursos livres, já que essa não tem sido o seu papel nos últimos anos, com a sua transformação em empresas que visam à comercialização da língua como um bem de consumo.

Cabe ressaltar a atribuição de “definir materiais didáticos” entre as tarefas do professor de cursos livres, considerando que uma das conjecturas do roteiro da entrevista é a de que o docente dessas instituições não tem liberdade para escolher o material didático. Além disso, é contraditório que a *Descrição Sumária* afirme que esses profissionais “devem ser capazes de criar e planejar cursos livres” e, ao mesmo tempo, apenas de “definir materiais didáticos”, mas não de produzi-los.

No que diz respeito à formação e à experiência das três famílias de ocupações, encontra-se a necessidade de formação em nível superior para professores do fundamental e do médio, bem como concurso para atuar na rede pública. Para os cursos livres, não há determinação da escolaridade requerida, indica-se que depende da área de atuação. O exercício das ocupações é livre e não está sujeito a regulamentação do MEC. Portanto, a diferença principal está na determinação da formação superior de professores do ensino básico em oposição à indeterminação dos cursos livres. Ademais, uns são apenas “professores”, ao passo que os outros são “instrutores e professores”.

No documento, não há uma distinção explícita entre “instrutor” e “professor”, mas, se observadas todas as ocorrências de “instrutor”, verifica-se que o termo sempre aparece relacionado a ocupações que não exigem formação superior (por exemplo, instrutor de voo

e instrutor de ensino profissional). De qualquer maneira, permanece uma certa imprecisão com relação a essa problema, principalmente porque parece haver um descompasso entre o aspecto formal, com o registro dos docentes de cursos sob o título de “instrutor”, e as vozes circulantes em nossa sociedade, que os designam “professores”.

No que tange às *Condições gerais de exercício* das três famílias de ocupações, observa-se que os textos de fundamental e médio são muito semelhantes. Ressalta-se a clientela variada quanto à idade e à origem sociocultural, as instituições de atuação e as atividades desenvolvidas. Menciona-se a exposição a riscos laborais e o fato de possuírem registro em carteira.

Por sua vez, as *Condições gerais* para o professor/instrutor de cursos livres são mais sucintas em virtude da impossibilidade de abarcar a variedade de atividades que pressupõe. Nelas, está registrado o fragmento: “Na grande maioria, trabalham na condição de profissionais autônomos”. Observa-se aqui um eco da forte presença do trabalho informal na atividade do professor de cursos livres. Na verdade, não eles são “autônomos”, posto que não prestam serviço eventual; sua situação laboral é de subcontratação ou informalidade.

No tocante aos *Recursos de Trabalho* das três famílias ocupacionais, sobressai a grande diversidade de materiais apresentados. Por exemplo, nenhum deles menciona fotocópias ou computadores; no fundamental, não aparecem recursos multimídia como CD-Player ou TV; no médio, não há referência a cadernos ou a livros didáticos; nos cursos livres, especificam-se poucos recursos e mencionam-se “equipamentos e instrumentos necessários aos cursos”, uma saída encontrada para a variedade de atividades que pressupõe.

Nesta seção se viu que as profissões de professor e de instrutor de ensino não estão regulamentadas e que, no âmbito oficial, apenas a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) provê uma descrição sobre tais atividades. Há diferenças e semelhanças nas características presentes na CBO acerca dos professores de ensino básico e os de cursos livres, mas as fronteiras entre elas são bastante tênues.

A seguir, enfocaremos as questões sindicais relativas ao trabalho do professor de cursos livres.

3.3.2 As questões sindicais e o trabalho do professor de cursos livres

O caráter precário das condições de trabalho do professor de cursos livres de línguas se deve, principalmente, a problemas de ordem trabalhista e salarial.

Constatada a ocorrência de registro em carteira de trabalho como “instrutor”, não como “professor”, caberia averiguar de que forma os sindicatos e suas convenções coletivas ou acordos salariais justificam tal fato.

O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio) reúne primordialmente professores de estabelecimentos particulares de ensino regular, tanto da educação básica quanto da superior. As convenções coletivas existentes dizem respeito a esses níveis e não compreendem os cursos livres (SINPRO-RIO, 2009).

No entanto, o Sinpro-Rio também se ocupa de alguns cursos livres, inclusive de línguas estrangeiras, com os quais efetua acordos específicos. São eles: IBEU, Cultura Inglesa, Aliança Francesa e Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica (SINPRO-RIO, 2009).

Pode-se verificar que esses documentos de acordos coletivos seguem um mesmo padrão, com poucas diferenças nos direitos garantidos aos professores. Nota-se, inclusive, que há ganhos importantes se comparados com a convenção coletiva de ensino básico assinada entre o Sinpro-Rio e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus do Município do Rio de Janeiro.

Dentre os aspectos que podem ser considerados de importância, estão:

- (a) salários entre R\$15,00/aula a R\$42,66/aula, de acordo com os planos de carreira de cada instituição. Na educação básica, o piso salarial é de R\$ 9,49 para ensino médio e anos finais do fundamental em turmas de até 35 alunos e R\$10,13 para maiores. A esse valor deve acrescentar-se o repouso semanal remunerado;
- (b) adicionais por tempo de serviço em todas as instituições, com valores que variam de 3% por quinquênio a uma cascata que vai de 3 a 24% por triênio. Na educação básica, o adicional é de 1% por biênio;
- (c) pagamento das janelas de horário em três instituições;
- (d) número máximo de aluno por turma em duas instituições (18 e 20 alunos);
- (e) auxílio refeição oferecido por duas instituições;
- (f) adicional de 10 e 20% no salário de mestres e doutores em uma instituição;
- (g) licença sem vencimentos para aperfeiçoamento profissional em uma instituição.

Merece destaque a existência, em todos os acordos, de uma cláusula que determina a contratação exclusiva de professores habilitados. Em dois, afirma-se: “Na contratação de novos professores, [o nome da instituição], como já vem fazendo, obedecerá rigorosamente

os requisitos de habilitação profissional”. Isso indica a possibilidade de existirem professores na ativa não habilitados e que a adoção da prática de contratação exclusiva de licenciados é recente. Em um acordo, encontra-se: “[O nome da instituição] se compromete a regularizar de imediato a situação dos professores que porventura tenham sido registrados como instrutores, assegurando-lhes todos os direitos e obrigações decorrentes dos acordos coletivos firmados com o Sinpro-Rio”. Assim, verifica-se que mesmo essas instituições que firmam acordos trabalhistas com a intermediação do sindicato de professores também contratavam docentes com o registro de instrutor.

Outro dado relevante é o fato de duas instituições exigirem certificado de proficiência emitido por instituições estrangeiras para a ascensão profissional, sendo que uma delas exige que ele seja acompanhado de um certificado internacional específico para professores.

O Sinpro-Rio se ocupa apenas dessas quatro instituições porque existe outro sindicato que abarca os profissionais que atuam em cursos de línguas, o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio de Janeiro (Senalba-RJ).

A Convenção Coletiva do Senalba-RJ assinada com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Livre no Estado do Rio de Janeiro (Sindelivre-RJ) constitui uma evidência da maior deterioração das condições de trabalho do professor de cursos livres (ou, pelo menos, dos que são regulados por essa convenção).

A seguir, algumas de suas cláusulas:

<p>Convenção Coletiva de Trabalho – Cursos livres 2009/2010 - SENALBA-RJ/SINDELIVRE-RJ – p.2</p> <p>CLÁUSULA 1ª - Abrangência: O presente instrumento normativo se aplica às relações de trabalho existentes ou que venham a existir entre os empregados e os cursos ou escolas livres, situados no Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>PARÁGRAFO ÚNICO: Entende-se por curso ou escola livre as instituições ou cursos definidos como livres, empresas não sujeitas à autorização de funcionamento por parte dos órgãos de educação do poder público, e nem fiscalização pedagógica ou administrativa. Destinam-se a orientação e formação profissional ou cultural de cursos e atividades equivalentes, podendo ser empresa ou entidade, Cursos de idiomas, Preparatórios, Informática, Pré-Vestibulares, Jurídicos, Seriados, Etc.</p>
--

Aqui se determina o escopo da convenção e se conceitua “curso ou escola livre”, definidas pela negação: “*não* sujeitas à autorização de funcionamento por parte dos órgãos de educação do poder público, e *nem* fiscalização pedagógica ou administrativa”. Essas negações colocam em cena outros enunciados, que se referem a instituições sujeitas à autorização de funcionamento por parte dos órgãos de educação do poder público e que sofrem fiscalização pedagógica ou administrativa, ou seja, as escolas de educação básica.

Vejamos o que diz a convenção a respeito do salário do professor:

<p>Convenção Coletiva de Trabalho – Cursos livres 2009/2010 - SENALBA-RJ/SINDELIVRE-RJ – p.2-3</p> <p>CLÁUSULA 3ª - Pisos Salariais: São fixados os seguintes salários de admissão a partir de 1º de maio de 2009:</p> <p>[...]</p> <p>b) Mestre de Ensino, Técnico de ensino e Instrutor: fica estabelecido o salário-aula de R\$ 7,00 (sete reais);</p> <p>c) Coordenador pedagógico de curso, Coordenador de ensino ou técnico – R\$ 551,00 (quinhentos e cinquenta e um reais), para a jornada semanal de 44 horas.</p> <p>PARÁGRAFO PRIMEIRO: Faculta-se aos empregadores a contratação dos profissionais constantes no item b, por regime mensalista, ficando estabelecido o piso de R\$ 491,00 (quatrocentos e noventa e um reais), para jornada semanal de 44 horas.</p> <p>[...]</p> <p>CLÁUSULA 5ª - Repouso Semanal Remunerado: Os valores correspondentes aos salários de admissão citados na cláusula 3ª, já estão incluídos 1/6 (um sexto) do repouso semanal remunerado.</p>
--

Como a hora-aula padrão é de 50 minutos, para uma comparação mais adequada com o ensino básico verificou-se que o valor de R\$7,00 por hora-aula de 60 minutos corresponde a R\$5,83 por 50 minutos de trabalho. Assim, há uma diferença salarial significativa entre os cursos livres e a escola básica. No ensino médio e anos finais do fundamental, o piso salarial é de R\$ 9,49 para turmas de até 35 alunos e R\$10,13 para maiores. A esses valores se soma o repouso semanal remunerado, resultando em R\$ 11,08 e R\$ 11,82, respectivamente. Isso significa que o piso dos professores que atuam no ensino básico, apesar de muito baixo, é ainda cerca de 100% maior que o de cursos livres. No entanto, a diferença é menor se considerarmos o salário dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: R\$7,73 a hora-aula.

O salário dos cursos livres para professores mensalistas, com jornada de 44 horas semanais, é correspondente a apenas R\$2,07 por hora-aula de 50 minutos, ou seja, representa cerca de 1/3 do valor da hora/aula dos docentes horistas.

Merece também menção o fato de que esse salário de professor mensalista de R\$491,00, com relação ao salário mínimo vigente em 2009 no estado do Rio de Janeiro, é superior apenas ao determinado para trabalhadores agropecuários e florestais (R\$ 487,50), mas inferior ao de empregados domésticos e serventes, entre outras profissionais que não requerem escolaridade (R\$512,67). É também proporcionalmente menos da metade do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, instituído pela Lei 11.738 (BRASIL, 2008), que é de R\$ 950,00 mensais por 40h de trabalho por semana, reajustado para R\$1.024,67 a partir de janeiro de 2010.

Mais cláusulas da convenção:

Convenção Coletiva de Trabalho – Cursos livres 2009/2010 - SENALBA-RJ/SINDELIVRE-RJ – p.3-4
CLÁUSULA 4ª - Duração da Hora Aula: Para todos os efeitos, a duração das aulas para os cursos livres será de 60 (sessenta minutos). [...]
CLÁUSULA 19ª - Contrato Prazo Determinado: Faculta-se aos empregadores a contratação de empregados por prazo determinado, de que trata a Lei 9601/98, independentemente das condições estabelecidas no § 2º do art.443 da CLT, em qualquer atividade, nas hipóteses de admissões que representem acréscimo no número de empregados, sendo estabelecido para limites de contratação os percentuais previstos no artigo 3º da Lei 9601/98. [...]
CLÁUSULA 20ª - Banco de Horas: Fica estabelecido o Banco de Horas, pelo qual os estabelecimentos de ensino livre ficam desobrigados de pagar o acréscimo de salário se, o excesso de horas em um dia for compensado pela correspondente diminuição em outro dia, no prazo de 1 (um) ano.

Essas três cláusulas são importantes porque indicam a degradação das condições laborais do professor de cursos livres: o contrato por prazo determinado, que dispensa o pagamento de aviso-prévio, de multa de 40% sobre o FGTS e de concessão de estabilidade às gestantes, enfermos etc; o banco de horas, que evita o pagamento de horas extras; a hora aula de 60 minutos, o que representa um aumento de 20% na sua duração habitual de 50 minutos (certamente sem aumento proporcional de salário).

Esses pontos, acrescidos das janelas de horário não remuneradas, aparecem na página web do sindicato patronal, o Sindelivre-RJ (2009), como “conquistas” das últimas convenções, indicando que recentemente as condições de trabalho vêm sofrendo um desgaste.

Verifica-se nesta cláusula uma tentativa de regulamentar uma ilegalidade, que é o trabalho não eventual de autônomos:

Convenção Coletiva de Trabalho – Cursos livres 2009/2010 - SENALBA-RJ/SINDELIVRE-RJ – p.3
CLÁUSULA 12ª - Autônomos: Faculta-se aos empregadores a contratação de mestres/instrutores/monitores autônomos, nos termos da Lei, quando não houver exclusividade de trabalho no estabelecimento de ensino livre.

O autônomo é o trabalhador que presta serviços eventuais a uma ou várias empresas; um profissional que presta serviço regular a uma pessoa física ou jurídica deve ter seu registro como empregado, mesmo que possua outro vínculo empregatício.

Um novo fragmento da convenção encontra-se a seguir:

Convenção Coletiva de Trabalho – Cursos livres 2009/2010 - SENALBA-RJ/SINDELIVRE-RJ – p.4
CLÁUSULA 22ª Ticket-Refeição: Faculta-se aos empregadores a concessão de Ticket-Refeição.
CLÁUSULA 23ª - Convênios: Facultado aos empregadores a concessão de Plano de Saúde e/ou odontológico. [...]
CLÁUSULA 24ª - Cesta Básica: Fica facultado aos empregadores abrangentes por este instrumento normativo a concessão de cesta básica. [...]
CLÁUSULA 26ª Participação Lucros/Resultados: Fica facultada aos empregadores a implantação da Participação nos Lucros e Resultados das empresas prevista da lei 10101/00.

Acima, apresentam-se quatro fragmentos de ocorrências da palavra “faculta/facultado(a)”. Em toda a convenção, ela aparece onze vezes. Considerando que “facultar” significa “autorizar” ou “permitir”, pode-se indagar qual a validade de uma convenção que “autoriza” os empregadores a concederem vale-refeição, plano de saúde, cesta básica ou participação nos lucros. Afinal, qualquer empresa está “autorizada” a oferecer tais vantagens aos seus trabalhadores, independentemente de “permissão” da convenção. Percebe-se que a presença de tais benefícios “facultados” tem o objeto de ocultar o vazio de conquistas para os trabalhadores. Na verdade, mais que um vazio de conquistas para os trabalhadores, ocultam-se as grandes vitórias dos empregadores, celebradas na página web do seu sindicato, conforme visto anteriormente. Como dado comparativo, na convenção da educação básica, a palavra “facultado” aparece apenas uma vez.

Outro ponto que também é “facultado” ao empregador, embora dito de outra maneira (“poderão”), é a criação de um plano de carreira:

Convenção Coletiva de Trabalho – Cursos livres 2009/2010 - SENALBA-RJ/SINDELIVRE-RJ – p.4
CLÁUSULA 21ª - Regulamento Interno: As empresas visando elevar a alto estima dos empregados, poderão criar Regulamento Interno observando as características das atividades exercidas, criando em conjunto ou isoladamente critérios (gratificação ou promoção) por <i>qualificação, antiguidade ou produtividade</i> .

Excetuando-se os direitos dos trabalhadores garantidos pela legislação trabalhista, a convenção Senalba-Sindelibre apresenta poucos ganhos efetivos. Os de maior destaque são o plano odontológico e a assistência funeral, incluídas no documento de 2009-2010.

É significativa a diferença encontrada entre os acordos do IBEU, Cultura Inglesa, Aliança Francesa e Cultura Hispânica e a convenção do Senalba-RJ analisada. Mesmo que as condições de trabalho e de salário dos professores cujas instituições assinam acordos com o Sinpro-Rio estejam longe do ideal, a convenção dos cursos livres expõe os docentes a uma situação aviltante.

Cabe verificar se o relato dos professores que formam o coletivo da pesquisa sobre suas condições de trabalho apresenta coincidências ou dissonâncias com relação ao que foi analisado nesta seção.

3.3.3 As condições de trabalho dos professores do coletivo

Os dez professores do coletivo trabalham em cinco instituições de ensino livre de línguas, todas elas de grande porte e com a maior parte de suas unidades funcionando pelo sistema de franquia. Assim, é esperado que as condições de trabalho sejam diferentes de

uma filial a outra, fato, inclusive, ressaltado pelos professores durante as entrevistas. São empresas diferentes, com seus próprios critérios e práticas em sua relação com os trabalhadores.

Nesta seção, será observado de que forma as conjecturas construídas no segundo bloco do roteiro da entrevista, que se intitula *Aspectos formais e legais do trabalho*, encontram-se presentes nas falas dos professores.

A primeira conjectura construída no bloco 2 é a de que no trabalho do professor de cursos de línguas há a ocorrência, em muitos casos, de trabalho informal ou do registro como “instrutor de ensino”.

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Qual é o seu trabalho atual?
Leonardo:	Eu trabalho como instrutor de ensino, né? Professor, é a mesma coisa no/na prática, né? Mas lá na minha carteira tá instrutor de ensino+++ , num curso de idiomas também, o Alfa.

O registro do professor como “instrutor de ensino”, conforme visto em seções anteriores deste capítulo, é uma prática legal e institucionalizada, posto que mencionado na Classificação Brasileira de Ocupações (MTE, 2002) desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Aparece também, como foi observado, na convenção coletiva assinada entre o Senalba-RJ e o Sindelivre-RJ.

No coletivo desta pesquisa, o panorama é o seguinte:

SITUAÇÃO	PROFESSOR	CURSO
Não registrado	Nádia	Delta
Instrutor de Ensino	Andréia Gabriela Aline Mariana Adriana Rafael	Alfa Beta Gama Gama Ômega Ômega ²
Técnico de Ensino	Leonardo Carla	Alfa Beta
Professor	Patrícia Rafael	Delta Ômega

Tabela 12: Registro em carteira de trabalho

Apenas um professor do coletivo não possui registro em carteira, o que é um número pequeno, já que até mesmo documentos oficiais mencionam a possibilidade do trabalho de “autônomos”. No entanto, Carla, do curso Beta, relata a existência de uma forma mista de pagamento em sua unidade, com turmas “por dentro” e “por fora” da carteira, ou seja, sem nenhum direito trabalhista a elas relacionado: se a turma tiver menos de seis alunos pagantes, o professor recebe o pagamento “por fora” da carteira e do

² O professor Rafael atua em duas unidades do curso Ômega, por isso possui dois vínculos, com situações diferentes.

contracheque; se tiver seis ou mais, o pagamento é feito normalmente; se a turma tiver poucos alunos pagantes, o professor recebe o pagamento “por fora” da carteira e do contracheque. Dessa forma, o mesmo docente é obrigado a conviver com uma situação de trabalho, ao mesmo tempo, legal e ilegal.

No coletivo, há seis registros como Instrutor de Ensino e dois como Técnico de Ensino, ocupação que não está presente no CBO, mas que aparece na convenção Senalba-Sindelivre como categoria igual à de Instrutor ou à de Mestre de Ensino. Apenas dois são registrados como Professor. No entanto, apesar de a docente Patrícia haver dito, durante a entrevista, que seu registro em carteira de trabalho era como Professor, em conversa informal posterior manifestou dúvida sobre tal fato, levantando a possibilidade de que talvez constasse a ocupação de Instrutor.

O registro profissional como “instrutor” ou “técnico” no lugar de “professor” não representa, atualmente, nenhuma perda efetiva de direitos trabalhistas, mas pode funcionar como uma estratégia para escapar do âmbito do Sindicato dos Professores que, apesar de apresentar problemas, tem uma capacidade de negociação bastante superior à do Senalba-RJ e é capaz de conquistar salários mais altos em suas convenções e acordos. Além disso, oculta a real dimensão do trabalho desses docentes, já que “instrutor” remete a “treinamento”, entendida como atividade que visa à destreza em uma competência, não a “ensino”, que supõe a construção complexa de um saber.

Uma busca histórica remete aos métodos estruturalistas de ensino de línguas estrangeiras, especialmente o audiolingual. Em sua perspectiva, o professor – não necessariamente formado e de preferência “nativo” – assume o papel de um instrutor do método que é preparado por linguistas. Essa preferência por “nativos” tem prioridade nessas abordagens do ensino de línguas estrangeiras em virtude da representação da aprendizagem como uma “imitação”. Nesse sentido, embora a proficiência na língua seja um dos prerrequisitos para esse profissional, a formação acadêmica, que é outra condição fundamental para o exercício dessa atividade, é desdenhada.

Esse problema de designação instrutor/professor aparece na entrevista realizada. A primeira pergunta que suscitou respostas envolvendo a designação do trabalho dos professores do coletivo foi a segunda do primeiro bloco: “Qual é o seu trabalho atual?”.

Cinco professores deram respostas nas quais não apareciam as duas designações em questão. Dentre eles, três disseram que davam aulas de espanhol:

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Qual o seu trabalho atual?
Patrícia:	Bom, eu dou aula de espanhol em cursos++ livres e escolas.

Quatro disseram que são professores e um, que é instrutor. Dentre eles, três levantaram o problema da designação:

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Qual o seu trabalho atual?
Adriana:	Sou Professo::ra/ não Professora, instrutora do Ômega. É o que está escrito na carteira.
Luciana:	Ah tá, mas você é/
Adriana:	Sou professora de lá.

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Qual é o seu trabalho atual?
Leonardo:	Eu trabalho como instrutor de ensino, né? Professor, a mesma coisa no/na prática, né? Mas lá na minha carteira está instrutor de ensino.

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Ótimo. Qual é o seu trabalho atual?
Carla:	Eu trabalho no Beta++como professora de Espanhol++. Na verdade técnico de ensino. Não entendo porque na carteira tá técnico de ensino ((risos)). Mas eu sou professora de Espanhol de lá.

Adriana, Leonardo e Carla expressam o embate entre a profissão que eles atribuem a si mesmos, que é a de professor, e a profissão que seus contratos de trabalho registram, que é a de instrutor. Dessa forma, questões identitárias perpassam as respostas, são traços da identidade profissional em construção nesse embate. Nele, observa-se a instabilidade identitária, o contraste, presente em especial nas falas de Adriana e de Carla entre “ser” e “estar”: “**Sou** Professo::ra” e “eu **sou** professora de Espanhol” versus “instrutora do Ômega. É o que **está** escrito na carteira” e “na carteira **tá** técnico de ensino”. Leonardo, que é o único professor a se autodesignar primeiro como “instrutor”, em seguida prefere fundir as duas designações e considerá-las “a mesma coisa no/na prática”. Nas três respostas dos professores, vê-se, também, a presença de reformulações, o que reforça o conflito de identidades: “Sou Professo::ra/ não Professora, instrutora do Ômega”, “Eu trabalho como instrutor de ensino, né? Professor, a mesma coisa no/na prática, né?” e “Eu trabalho no Beta ++ como professora de Espanhol++. Na verdade técnico de ensino”.

A segunda pergunta que suscitou problemas relativos à designação do trabalho dos professores do coletivo foi a primeira do segundo bloco: “Seu trabalho é registrado em carteira?”. Dentre os oito docentes que têm a carteira assinada como instrutor ou técnico de ensino, três procuraram espontaneamente justificar ou explicar tal fato:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Aham, tá. É, o seu trabalho é registrado em carteira?
Andreia:	É.
Luciana:	E é como professor?
Andreia:	Instrutor de ensino porque no Alfa eles não pedem diploma.

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	/.../ E você é registrada como profeSSOra ou com outra função?
Gabriela:	Instrutora, porque eu ainda não sou graduada. A partir do momento que eu me graduar, eu passo a ter o:: título de professora.

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Como professor?
Rafael:	Instrutor de ensino ((abaixa o tom de voz)). /.../ [Desculpa] Acho que eu tenho que falar isso: Por que eles alegam a questão de ser um instrutor? Eles falam que não precisa ser formado em Letras, ((gagueja)) eles ficam questionando que eu já fiz parte direção. E a resposta deles seria essa, vocês não precisam ser formados em Letras pra ser professores, além disso, vocês não precisam ter experiência, a gente treina vocês. Aquela semana de treinamento antes de dar início ao curso, por isso que eles explicam dessa forma que você é um:: um instrutor de:: instrutor ou auxiliar, auxiliar de idiomas. Assim, a nomenclatura é bem diversificada.

Observa-se nas respostas dos três docentes um eco da voz institucional. Embora na fala de Andreia e de Gabriela essa origem da informação como pertencente a uma voz alheia esteja apagada, no caso de Rafael ela aparece, por meio, primeiramente, de discurso indireto e, em seguida, com duas passagens em discurso direto: “Eles falam que não precisa ser formado em Letras”, “vocês não precisam ser formados em Letras pra ser professores, além disso, vocês não precisam ter experiência, a gente treina vocês” e “você é um:: um instrutor de:: instrutor ou auxiliar, auxiliar de idiomas”. Essas explicações espontâneas demonstram uma necessidade de justificar uma situação que, de alguma forma, coloca esses sujeitos em uma posição de inferioridade: estudam ou estudaram para obter a habilitação profissional de professor; no entanto, são contratados em uma categoria que requer apenas nível médio, de acordo com o CBO (MTE, 2002). Na fala de Rafael, a diminuição do tom de voz ao afirmar que sua carteira era assinada como instrutor indica uma expressividade de acanhamento quanto a essa situação. Ressalte-se o fato de que nenhum deles manifestou desacordo ou crítica a tal estado; há, portanto, uma adesão à justificativa institucional citada por cada um dos docentes.

A segunda conjectura do bloco 2 *Aspectos formais e legais do trabalho* considera que os salários em cursos livres de idiomas costumam ser inferiores aos de professores de ensino básico. A esse respeito, já se viu que o piso salarial previsto no convênio Senalba-Sindelivre é de R\$7,00 por hora-aula de 60 minutos, incluído o repouso semanal obrigatório, ou R\$491,00 para o professor mensalista, com 44 horas de trabalho por semana. Esse valor de R\$7,00 por hora-aula de 60 minutos corresponde, como também se viu, a R\$5,83 por 50 minutos de trabalho. Na educação básica privada, no município do Rio de Janeiro, o piso salarial no ensino médio e anos finais do fundamental, com o repouso semanal remunerado incluído, é de R\$11,08 para em turmas de até 35 alunos e

R\$11,82 para as maiores. Esses salários da escola, embora estejam muito achatados (um docente com 20h/aula semanais que ganha o piso recebe apenas R\$1063,80 brutos por mês), ainda representam o dobro do piso dos cursos livres.

O relato dos professores do coletivo foi o seguinte:

SALÁRIO	HORA-AULA	SALÁRIO/50 MIN	PROFESSOR	CURSO
R\$12,00	75min	R\$8,00	Andréia	Alfa
R\$18,00	75min	R\$12,00	Leonardo	Alfa
R\$17,00 R\$25,00 ³	75min	R\$11,33 R\$16,66	Carla	Beta
R\$9,00	50min	R\$9,00	Gabriela	Beta
R\$15,00	60min	R\$12,50	Nádia	Delta
R\$11,00	60min	R\$9,16	Patrícia	Delta
R\$13,00	60min	R\$10,83	Aline	Gama
R\$10,00	75min	R\$6,66	Mariana	Gama
R\$12,00	60min	R\$10,00	Adriana	Ômega
R\$13,00 R\$15,00 ⁴	55min 75min	R\$11,81 R\$10,00	Rafael	Ômega

Tabela 13: Salário

Na tabela acima, foi colocado o valor aproximado da hora-aula recebida pelos professores. Muitos docentes não sabiam informar o valor exato, por essa razão se optou pelo arredondamento com a exclusão dos centavos. Em seguida, apresenta-se o tempo da hora-aula praticada na instituição e, após, o valor correspondente na hora-aula tradicional, de 50 minutos, para maior clareza e uma comparação adequada.

Pode-se verificar uma substancial variação de salário, inclusive em unidades da mesma franqueadora. Por exemplo, há diferenças de mais de 50% nos salários do Gama (de R\$6,66 a R\$10,83) e do Beta (de R\$9,00 a R\$16,66) e de 50% no Alfa (de R\$8,00 a R\$12,00). Diferenças menores foram encontradas no Delta (de R\$9,16 a R\$12,50) e, principalmente, no Ômega (de R\$10,00 a R\$11,81). O menor valor pago é no curso Gama (R\$6,66) e o maior, no Beta (R\$16,66); há, entre eles, uma diferença de 150%.

No que diz respeito à comparação entre os cursos livres e o ensino básico, a conjectura de que os salários nos primeiros costumam ser inferiores se confirma. Sete dos doze salários do coletivo estão abaixo do piso das escolas para turmas de menos de 35 alunos (R\$11,08, com repouso semanal remunerado). Quatro têm valores muito próximos aos dos pisos da educação básica, pois circundam entre R\$11,33 e R\$12,50, e apenas um é mais alto (R\$16,66), cerca de 50% maior que o piso do básico⁵. A média salarial é de R\$10,66, o que se aproxima do piso dos professores das escolas privadas de ensino básico.

³ Há salário maior para aulas aos sábados.

⁴ O professor Rafael atua em duas unidades do curso Ômega.

⁵ É importante ressaltar que muitas escolas de ensino fundamental e médio pagam salários acima do piso determinado na convenção coletiva.

Com relação à prática generalizada da hora-aula com duração superior ao padrão de 50 minutos e, até mesmo, do estipulado na convenção coletiva dos cursos livres, aparenta ser uma tentativa de mascarar o verdadeiro salário dos professores. Produz um efeito diferente pensar que se recebe R\$12,00 por aula (de 75 min), que R\$8,00 por aula (de 50 min). Afinal, trata-se de uma diferença de 50%.

Passando à terceira conjectura do bloco 2, supõe-se que, normalmente, não existem planos de carreira ou outras vantagens oferecidas aos docentes pelos cursos de idiomas. Em alguns casos haveria uma gratificação pelo número de alunos em sala, o que se aproximaria do salário por produtividade da Administração Científica:

PROFESSOR	CURSO	PLANO DE CARREIRA	TRANSPORTE INTEGRAL	PLANO DE SAÚDE	OUTRAS
Andréia	Alfa	Sim	Não	Não	Não
Leonardo	Alfa	Não	Não	Não	Adicional por número de alunos
Carla	Beta	Sim	Não	Não	Adicional por aula sábado
Gabriela	Beta	Não	Não	Não	Não
Nádia	Delta	Não sabe	Sim	Não	Não
Patrícia	Delta	Não	Não	Não	Não
Aline	Gama	Não	Não	Não	Não
Mariana	Gama	Não sabe	Não	Não	Não
Adriana	Ômega	Sim	Não	Não	Não
Rafael	Ômega	Sim	Não	Não	Não
		Sim	Não		

Tabela 14: Vantagens oferecidas pelos cursos livres

Nessa tabela, estão registradas as vantagens oferecidas pelos cursos livres nos quais trabalham os professores do coletivo.

Em primeiro lugar, abordou-se a existência de planos de carreira e quais seriam seus níveis. Em cinco franquias há planos de carreira, todos eles vinculados à formação do professor ou ao tempo de serviço. Os professores não manifestaram total segurança ao descrever tais planos, mas neles há elementos interessantes, que ressaltam o critério de contratação e de avaliação da formação dos docentes.

Andréia, do Alfa, relata que em sua unidade o plano de carreira tem níveis determinados pela formação: graduação e pós-graduação. Há, também, a subida de categoria por tempo de serviço, que se relaciona aos níveis das turmas em que o docente está apto a lecionar. Carla, do Beta, menciona que o plano de carreira considera: não graduados, graduados, portadores do DELE⁶ e mestres. Também se considera o tempo de

⁶ *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*, exames de proficiência para estrangeiros outorgado Instituto Cervantes, organismo do governo da Espanha de difusão da língua e da cultura. Há três níveis de diplomas: *inicial, intermédio e superior*.

serviço, com subida de nível após três anos de carteira assinada. Ela não está segura da ordem dos critérios, mas lhe parece que portadores do DELE e mestres são categorias superiores aos três anos de carreira. Portanto, a contratação de professores não graduados não somente está institucionalizada, como o DELE (provavelmente o de nível *Superior*), um exame que mede apenas a proficiência linguística do candidato e não seus conhecimentos didático-pedagógicos, é considerado uma titulação inferior apenas ao Mestrado. Adriana, professora do curso Ômega, relata que em sua filial há plano de carreira e que ele somente distingue graduados de pós-graduados. Cita, ademais, que todos os professores lá contratados são graduados na área. Nas unidades do Ômega onde trabalha o professor Rafael, em uma, a matriz, existe apenas uma diferença salarial entre professores novos e antigos; em outra, uma franqueada, existe um nível para graduandos ou graduados e outro para pós-graduados, mestres ou que tenham feito algum importante curso de atualização.

Com relação ao transporte, quase todos os professores recebem o determinado em lei, com o desconto de 6% do valor em contracheque. A única docente que recebe transporte integral, sem desconto, é também a única que não tem carteira assinada, Nádia, do curso Delta.

O plano de saúde não é oferecido a nenhum professor, seja com valor integral, seja parcial. Alguns cursos colocam à disposição dos docentes planos coletivos, mas o pagamento deve ser integral por parte do professor. O desconto ocorre somente porque se trata de um contrato coletivo, não porque a empresa arque com uma parte de seu custo.

Apenas dois professores mencionaram a existência de outras gratificações. Leonardo, do Alfa, afirma que sua unidade paga um adicional por quantidade de alunos em sala. Carla, do Beta, cita valores diferenciados para aulas aos sábados.

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Você alguma gratificação+ diferenciada, por exemplo, quando você tem muitos alunos em sala você ganha MAis ou alguma coisa assim?
Adriana:	[Não.]
Luciana:	Nem, do tipo, quando a turma é pequena você recebe por FO::ra+ da carteira?
Adriana:	Não.
Luciana:	É tudo direitinho na carteira, então?
Adriana:	Isso
Luciana:	Você tem ajuda pra plano de saúde ou transporte?
Adriana:	Só vale transporte, por quê? Porque é carteira assinada, então é descontado exatamente o vale, né? Riocard.

Aqui, na fala da professora Adriana, verifica-se que o benefício recebido pelo professor da sua unidade do Curso Ômega restringe-se ao transporte, tendo em vista que se

trata de um direito de todos aqueles que trabalham com registro em carteira. Essa é a situação de quase todos os professores do coletivo, como se viu ao longo deste capítulo.

Há outros pontos que merecem ser mencionados e que são indícios da degradação das condições de trabalho do professor. Por exemplo, Rafael, do Ômega, afirma que em uma das unidades na qual trabalha paga apenas as aulas efetivamente dadas, descontando do salário até mesmo os feriados. Carla, do Beta, como já foi dito, recebe o pagamento de turmas “por fora” da carteira. Nádia, do Delta, também não recebe os dias de aula que são feriados e não sabe se há férias pagas, já que sua carteira não está assinada, mas afirma receber o 13º salário. Patrícia, do Delta, é outra docente que não recebe pelos feriados. Aline, do Gama, recebe feriados, mas não tem férias remuneradas. Recebe algum pagamento nesse período apenas porque os professores fazem banco de horas.

A existência de docentes sem contrato de trabalho é uma situação inaceitável. Convém recordar que um trabalhador nessas condições não tem direito a licença médica, licença gestante, aposentadoria, férias remuneradas, 13º salário, indenização por demissão, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, seguro-desemprego, entre outros.

A análise das questões sindicais, acrescida ao relato dos professores do coletivo da pesquisa, indica que as condições de trabalho dos docentes em cursos de línguas são, de fato, mais precárias que as da escola básica privada. Salários baixos, direitos espoliados, ausência de vantagens. Sequer lhes é permitido serem considerados “professores”.

Os cursos livres de línguas estrangeiras são empresas independentes, embora submetidas ao sistema de franquia. No entanto, observa-se a existência de um certo padrão de comportamento desses empresários no que diz respeito à relação com os empregados. Não se sabe se existem determinações das franqueadoras a esse respeito, mas o professor Rafael, que atua em uma unidade franqueada e em outra da franqueadora, menciona condições de trabalho inferiores na matriz.

É importante concluir este capítulo mencionando que apenas uma docente do coletivo manifestou explicitamente a consciência da precária situação de trabalho em que se encontra. Disse ela:

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Ta certo, alguma coisa a mais?
Carla:	É isso. Ah! Ahn:: É legal trabalhar lá, mas falando das condições ((risos)) financeiras ((risos)) é:: Como, eu não sei se acontece em outros cursos, mas acontece+++ Eles têm um pensamento muito empresarial. Eu... Isso é meio lógico. ((Risos)) /.../ Mas eu acho que é um pouco exagerado. Eu percebi isso já no treinamento. A forma como o ((nome do responsável pelo treinamento)) treinou a gente e pelo salário que a gente recebe pelo, pelo, por toda essa questão de/ Por exemplo, se a gente substitui um professor, a gente ganha menos, a gente ganha por hora-atividade, eles não pagam a nossa passagem se a gente substitui um professor. /.../ Essa questão de turmas “por dentro” e “por fora”... /.../ Plano de saúde, nada. A gente tem/a gente

tem que assistir a uma reunião por mês... /.../ Já foi paga. Não é. Pelo que eu conversei com outros professores, antigamente a situação já foi um pouco melhor com relação a salário. /.../ Hoje em dia é meio complicado. E a condição de professora, eu continuo achando que eu recebo pouco ((risos)) /.../ Por essas condições eu acho um pouco exploratório. Enfim, é isso.

Carla se queixa, portanto, da excessiva preocupação empresarial do curso onde atua (a língua como bem de consumo), que não se coaduna com as condições de trabalho oferecidas aos docentes, especialmente as salariais.

Neste capítulo, explicita-se a constatação de que há uma degradação nas condições de trabalho do professor em geral e, especialmente, daqueles que atuam em cursos livres. Com relação aos professores do coletivo, as suas falas sobre o trabalho por meio da entrevista indicam uma grande precarização da situação laboral, ainda que haja diferenças individuais. Os indícios de degradação do trabalho docente aqui encontrados coincidem com os achados do estudo de caso desenvolvido por Kanikadan (2005).

As questões trazidas à discussão acerca do trabalho em cursos livres e de sua precarização intensa é uma contribuição desta tese não apenas no âmbito acadêmico, mas também no âmbito político e social. Estima-se que essa realidade, à qual se busca dar visibilidade, seja desconhecida de grande parte da população.

Nos capítulos que se seguem, veremos uma análise dos manuais do professor e do terceiro bloco das entrevistas. Sempre que possível, serão estabelecidas relações com as condições de trabalho docente aqui recuperadas.

Capítulo 4

O manual do professor: escrito prescritivo da atividade docente em cursos livres

Estudar o modo de constituição do campo discursivo da prescrição para/no/sobre o trabalho requer partir do princípio de que há sempre articulação entre o funcionamento discursivo e sua inscrição histórica. (SANT'ANNA; SOUZA-E-SILVA, 2007, p.85)

Este capítulo apresenta a análise de alguns manuais do professor, escritos do trabalho dos docentes que fazem parte do coletivo desta pesquisa.

Os manuais do professor são escritos que prescrevem o trabalho docente em cursos livres? Eles constituem a tarefa desses professores? Apresentam grande estabilidade genérica? De que forma expressam as prescrições? Como apresentam as marcas dos coenunciadores? Tematizam quais aspectos do trabalho do professor? Que relações estabelecem com outros discursos e textos, especialmente com os princípios presentes em Taylor (2006) e com os que tematizam e prescrevem o trabalho docente? São essas as principais questões que serão tratadas neste capítulo.

São analisados os manuais identificados como *Libro del profesor*, um de cada instituição, e ainda um manual intitulado *Metodología*, do curso Alfa, e outro que se chama *Manual – Español*, do curso Gama.

Todos os livros em questão são de edição das próprias franqueadoras, para uso exclusivo em suas filiais e franqueadas. Infere-se que alguns deles, conforme se comentará nas seções a seguir, sejam traduções adaptadas de livros de ensino de inglês, pois todas essas empresas começaram suas atividades como cursos de língua inglesa e passaram, mais tarde, a oferecer espanhol.

Os manuais são livros utilizados no dia a dia dos professores dos cursos livres. Dirigem-se ao professor e ao coordenador pedagógico em atuação nas filiais e franqueadas. Trata-se, portanto, de um texto escrito tendo em vista um co-enunciador não necessariamente graduado em Letras-Espanhol e que pode estar em seu primeiro emprego, como se viu nos capítulos precedentes. Assim, considerando o princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2003), esses enunciados são construídos a partir dessa interatividade constitutiva entre os coenunciadores e neles há marcas de seu direcionamento.

A análise realizada se volta para os temas e as pistas linguísticas que se relacionam com o foco desta pesquisa, especialmente com indícios de que os manuais são escritos prescritivos descendentes da atividade do professor e, mais ainda, de que assumem o papel de tarefa, no sentido descrito por Taylor (2006).

4.1 CURSO ALFA

O curso Alfa conta com um livro do professor para cada nível e, também, com um manual de metodologia, em volume único.

O livro de metodologia possui 51 páginas, em formato A5 e está escrito em espanhol. Não possui indicação do ano de edição e não há atribuição pessoal de autoria ou indicação de corpo editorial que se responsabilize por seu conteúdo, apenas a logomarca da empresa franqueadora.

Possui uma página inicial, uma espécie de prólogo, com um breve histórico da metodologia adotada, uma indicação das “técnicas de ensino” do curso e uma justificativa da existência dos planos de aula no livro do professor.

O livro de metodologia traz uma detalhada descrição das quatro técnicas de ensino empregadas na instituição, além de objetivos e atividades adicionais:

Curso Alfa – Metodología – p.3 - Sumário	
COMENZANDO	4
VERSIONES PARA EL PROGRAMA DE ELE	5
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DEL	6
TÉCNICA BÁSICA DE ENSEÑANZA	7
FASE ORAL	8
REVISIÓN	9
PALABRAS EN ACCIÓN	9
PRESENTACIÓN	10
EXPLICACIÓN	10
REPETICIÓN	11
INTERNALIZACIÓN	14
EXTENSIÓN	14
PRÁCTICA DE EJERCICIOS ESTRUCTURALES	15
CONVERSACIÓN	17
FASE ESCRITA	19
LECTURA	22
GRAMÁTICA	22
EJERCICIOS ESCRITOS	22
PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	23
TÉCNICA ABREVIADA DE ENSEÑANZA	24
TÉCNICA CLOZE DE ENSEÑANZA	26
TÉCNICA DE ENSEÑANZA CON MATERIAL IMPRESO	30
OBJETIVOS DEL PROFESOR Y EFECTO DESEADO EN LOS ALUMNOS	33
ENRIQUECIMIENTO Y COMENTARIOS	38
CURSO DE COMUNICACIÓN ORAL (CCO)	47
TBE Y TAE	47
TCE	48
TEMI	49
ACTIVIDADES ADICIONALES	50
ACTIVIDADES RECREATIVAS	50
PRÁCTICA DE CORRECCIÓN ORAL (PCO)	50
PRÁCTICA DE CORRECCIÓN ESCRITA (PCE)	51

O livro do professor analisado é um exemplar do nível 6, em um curso de 7 semestres. Possui 188 páginas, formato A5, sua edição é do ano de 2004 e está escrito em espanhol. Não aparece, em seus créditos, a atribuição pessoal de sua autoria. Todavia, apresenta um corpo editorial que se responsabiliza por sua edição.

Sua estrutura de conteúdo consiste em um agrupamento dos planos de aula das lições daquele nível, acompanhadas do gabarito do livro de exercícios. Há uma página

introdutória (*Información Básica*) e uma com os ícones utilizados na obra (*Nota para el Profesor*).

O sumário:

Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.4 - <i>Contenidos</i> ¹	
CONTENIDOS	
Información Básica	5
Nota para el Profesor	6
Plan de Clase Específico de la lección 51	7
Plan de Clase Específico de la lección 52	20
Plan de Clase Específico de la lección 53	37
Plan de Clase Específico de la lección 54	56
Plan de Clase Específico de la lección 55	72
Plan de Clase Específico de la lección 56	94
Plan de Clase Específico de la lección 57	109
Plan de Clase Específico de la lección 58	132
Plan de Clase Específico de la lección 59	152
Plan de Clase Específico de la lección 60	166
Clave de Respuestas del Libro de Ejercicios	178

O manual de metodologia e o livro do professor formam uma unidade, configuram-se como duas partes do mesmo texto. O manual assume o papel de uma seção introdutória, com objetivos mais amplos, enquanto que o livro do professor é específico para cada nível. Juntos, formam o manual do professor do curso Alfa. O formato físico reduzido dos dois livros permite, inclusive, que sejam usados simultaneamente durante as aulas.

Após o sumário, encontra-se o seguinte fragmento, que confirma a conexão entre os dois livros:

Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.5 – <i>Información Básica</i> (fragmento)
INFORMACIÓN BÁSICA
Debes de estar familiarizado con el Manual de Metodología del _____ para usar este plan de clase efectivamente.

Apenas com a leitura prévia do manual de metodologia é possível a implementação dos planos de aula presentes no livro do professor:

¹ Em todos os fragmentos reproduzidos neste capítulo foram apagadas as referências ao nome da instituição e do material.

Curso Alfa – Libro del profesor – p.7 – Lección 51 ²											
<p>LECCIÓN 51</p> <p>Contenido: Resumen del Libro 5.</p> <p>Palabras introducidas: ayudante(s), yegua(s).</p> <p>Desarrollo de la lección:</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Usa la Técnica Abreviada de Enseñanza del</p> <hr/> <p>I. PALABRAS EN ACCIÓN</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>barba</td> <td>cicatriz</td> </tr> <tr> <td>bigote</td> <td>curita <i>kurita</i></td> </tr> <tr> <td>caballo</td> <td>frente</td> </tr> <tr> <td>carretera</td> <td>labios</td> </tr> <tr> <td>ceja</td> <td>nariz</td> </tr> </table> <p>MOMENTITOS DE CONVERSACIÓN</p> <p>II. PRESENTACIÓN, EXPLICACIÓN, EXTENSIÓN, REPETICIÓN Y PRÁCTICA DE EJERCICIOS ESTRUCTURALES</p> <p>(Situación 1.)</p> <p>¿Un ladrón ya entró en tu casa? (CRA) ¿Qué hiciste?</p> <p>¿Tienes miedo a los ladrones? (Si la respuesta es afirmativa.)</p> <p>¿Por qué?</p>	barba	cicatriz	bigote	curita <i>kurita</i>	caballo	frente	carretera	labios	ceja	nariz	<p>HACIENDO UNA INVESTIGACIÓN</p> <p>investigación(es)</p> <p>(🗨️ escena.) ¿Con quién está conversando la señora?</p> <p>(🗨️ detective.) ¿Qué está haciendo el detective?</p> <p>1A. El detective: Señora, ¿puede describir al asaltante?</p> <p>describir; asaltante(s)</p> <p>(🗨️ mujer.) ¿Quién entró en su casa?</p> <p>(🗨️ globo de la izq.) ¿Qué le pide el detective a la mujer?</p> <p>Señora: Sí. Era un individuo de más o menos 40 años de edad,...</p> <p>individuo(s); más o menos; edad(es)</p> <p>Nota para el profesor:</p> <p>No se acostumbra usar el término <i>individuo</i> en situaciones de cordialidad o de confianza pues el término tiene una connotación poco cordial.</p> <p>(🗨️ mujer.) ¿Cuántos años cree ella que tenía el individuo?</p> <p>¿Tú y (A de edad diferente) tienen la misma edad o tienen edades diferentes?</p> <p>(🗨️ mujer.) ¿Cómo describe ella al asaltante?</p>
barba	cicatriz										
bigote	curita <i>kurita</i>										
caballo	frente										
carretera	labios										
ceja	nariz										

Sem consulta prévia ao manual de metodologia, não é possível saber como é a “*técnica abreviada de enseñanza*”, o que são as “*palabras en acción*”, qual é a proposta para a “*presentación, explicación, extensión, repetición y práctica de ejercicios estructurales*”, quais os objetivos da unidade. Somente as siglas e ícones presentes (como “CRA” e 🗨️) não dependem do manual de metodologia, pois estão listados na página *Nota para el Profesor* do próprio livro do professor.

O curso Alfa, em seu livro do professor, criou praticamente uma linguagem cifrada, só acessível a quem fez seu curso para professores, excluindo todos os demais docentes. Como ressalta Andreia em sua entrevista, mesmo quem possui a licenciatura precisa se submeter ao curso de um ano de duração oferecido pela instituição para estar capacitado a trabalhar no Alfa.

² As anotações escritas à mão presentes em nessa e em outras páginas dos manuais do professor são observações feitas pelos próprios docentes. Segundo Souza-e-Silva (2000), em reformulação de Boutet (1993), são “escritos para trabalhar”: “Assim, se existem os escritos no trabalho que mantêm uma relação estreita com a ordem, o regulamento e a hierarquia, existem outros que estão ligados a um outro funcionamento não mais restrito à expressão da organização, mas sim à expressão dos próprios agentes do trabalho. Graças a esses escritos, os funcionários guardam na memória conhecimentos que se constroem com o passar dos anos a partir de sua experiência, de seu saber, da observação repetida da variabilidade e mesmo da ocorrência de incidentes e disfuncionamentos. Não são reconhecidos nem legítimos, mas necessários e constituem vetores da construção identitária no trabalho, da construção de coletivos de trabalho investidos das mesmas práticas de escrita, lugar de expressão e registro de seus saberes (Boutet, 1993a)”. Nesta análise essas anotações não serão analisadas, a despeito da sua importância na atividade, porque o objetivo da pesquisa se relaciona com as prescrições externas ao trabalhador.

Pode-se inferir que o livro do professor tenha sido construído a partir de um original destinado ao ensino de inglês e que o manual de metodologia tenha sido originalmente escrito nessa língua e traduzido ou adaptado ao espanhol. Algumas referências injustificadas aos EUA corroboram essa conjectura a respeito da origem dos livros:

Curso Alfa – <i>Metodología</i> – p.3 – <i>Comenzando</i> (fragmento)
<p>Fechas en el pizarrón:</p> <p>La fecha en EE.UU. se expresa comúnmente en un orden diferente (mes-día-año) que en Europa y Latinoamérica (día-mes-año). Probablemente algunos de los alumnos no están familiarizados con el sistema europeo y latinoamericano, entonces tendrás que escribir la fecha en el pizarrón al comienzo de cada clase.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>22 de julio de 19xx</p> <p>o</p> <p>22-07-xx</p> <p>o</p> <p>Viernes, 22 de julio de 19xx</p> <p>Puedes alternar la manera de escribir la fecha; así los alumnos verán las diferentes formas de expresarla.</p>

O manual é apresentado e amplamente utilizado durante o treinamento obrigatório ao qual todos os professores candidatos ao trabalho docente no curso Alfa são obrigatoriamente submetidos, de acordo com a fala dos professores nas entrevistas. Portanto, é um texto preparado para ser lido individualmente pelo professor, mas também para essa situação de enunciação específica que é o treinamento, na qual será lido e analisado pelo responsável pela atividade e pelos docentes participantes, em interação face a face. Durante o curso, um exemplar é dado a cada professor.

O livro do professor é objeto do treinamento, mas participa dessa interação como um coadjuvante. É formulado principalmente para ser usado pelo professor no dia a dia das aulas.

Nesse livro, as marcas explícitas de direcionamento do texto a um co-enunciador professor se manifestam por intermédio de um “tú” que aparece em alguns fragmentos: nas páginas “*Información Básica*”, “*Nota para el profesor*” e “*¡Profesor, atención!*”, bem como, ao longo dos planos de aula, em pequenas seções também intituladas “*Nota para el profesor*” e, eventualmente, ao longo da lição. A maior parte do livro, no entanto, compõe-se de enunciados nos quais há um “tú” que não é o professor. São fragmentos em discurso direto com uma peculiaridade marcante: trata-se de discurso direto, mas que não recupera nenhuma voz que temporalmente o precede. São discursos ainda não citados, mas por citar:

Curso Alfa – Libro del profesor – p.52 – Lección 52	
LECCIÓN 52	
Escribe en el pizarrón: 1.000.000.	
Contenido: Verbos Pronominales.	
Palabras introducidas: caribeño/a(s), construir.	
Desarrollo de la lección:	
<u>Usa la Técnica Básica de Enseñanza del</u>	
I. REVISIÓN	II. PALABRAS EN ACCIÓN
Revisión Previa:	construcción terno
1. Describe a A.	gitano casarse
2. ¿Qué hacen los detectives para descubrir a los asaltantes?	ingeniero saludarse
3. ¿Cuál es la diferencia entre un asaltante y un testigo?	navío
4. ¿Cuáles son las ventajas de vivir en el campo?	MOMENTITOS DE CONVERSACIÓN
5. ¿Tú tienes algún ayudante en tu trabajo? ¿Por qué?	(Situación 1.)
6. ¿Crees que manejar con neblina es difícil? ¿Por qué?	III. PRESENTACIÓN
7. ¿Qué haces para parar un carro?	(<input checked="" type="checkbox"/> hombres en la escena.) ¿Sobre qué crees que están hablando ellos?
	IV. EXPLICACIÓN
	1A. Hombre rubio: ¿Le hablaste de tu nuevo proyecto de construcción al ingeniero Ramírez?
	ingeniero/a(s) — (PEA)
	construir
	¿Quiénes son responsables de construir edificios? <i>Ingeniero civil</i>
	(<input checked="" type="checkbox"/> ingeniero Ramírez.)
	¿El señor Ramírez es ingeniero o arquitecto?
	¿Cuál es la profesión del señor Ramírez?

Em “*¿Tú tienes algún ayudante en tu trabajo?*”, em “*¿Crees que manejar con neblina es difícil?*” ou ainda em “*¿Sobre qué crees que están hablando ellos?*”, o “*tú*” referido é o aluno, não o docente. Cabe ao professor ocupar um papel de intermediário entre o livro e o estudante: ele deve ler esses enunciados em voz alta, dirigindo-se ao aluno, tais como figuram no livro do professor. Como diz Maingueneau (2002, p.140-141), “o discurso direto *no relata necessariamente falas pronunciadas efetivamente*; pode-se tratar de uma enunciação sonhada, de uma enunciação futura, ordenada”.

Portanto, se essas frases devem ser lidas em voz alta pelo professor em sala de aula da mesma forma como aparecem no livro do professor, não se trata de uma recomendação, pois sequer cabe ao docente a tarefa de ler em silêncio uma indicação sobre o que deveria dizer e formular os enunciados com suas próprias palavras: o texto está pronto apenas para ser reproduzido. Assim sendo, seu de caráter prescrição heterodeterminada é evidente, posto que se trata de um *script* para o professor. Se nas fábricas tayloristas a atividade deve ser muda, pois era proibido falar no trabalho (BOUTET, 2001), no curso Alfa controla-se a voz do docente por meio dessas prescrições detalhadas sobre o que deve dizer em sala.

Nessa mesma página reproduzida acima, observa-se um dos poucos exemplos de “*tú*” dirigido ao professor durante as lições: “*Escribe en el pizarrón*”. Dirige-se a ele, portanto, em um imperativo hierarquicamente marcado (“*escribe*”), que é um modo de enunciação de função apelativa, exortativa, conativa (CHARAUDEAU; DARBORD;

POTTIER, 1994). A atitude do enunciador produz um enunciado imperativo que indica ordem e que se trata de uma marca de modalidade deôntica (NEVES, 2002).

No manual de metodologia, somente há marcas explícitas de direcionamento do texto a um co-enunciador professor nesta página:

<p>Curso Alfa – <i>Metodología</i> – p.3 - <i>Comenzando</i></p> <p style="text-align: center;">COMENZANDO</p> <p style="text-align: center;">Creando una atmósfera apropiada para el aprendizaje</p> <p>Encuentro con los nuevos alumnos:</p> <p>Preséntate a ellos y dispón de algunos minutos para conocerlos mejor. Esto ayudará a establecer una relación profesor-alumno más amistosa, basada en la comprensión y cooperación y contribuirá a crear una atmósfera más agradable para el aprendizaje del español.</p> <p>Para que aprendas los nombres de los alumnos y ellos los de sus compañeros, pídeles que cada uno escriba su propio nombre en el anverso de una cartulina plegada y que la coloque en el pupitre.</p> <p>Fechas en el pizarrón:</p> <p>La fecha en EE.UU. se expresa comúnmente en un orden diferente (mes-día-año) que en Europa y Latinoamérica (día-mes-año). Probablemente algunos de los alumnos no están familiarizados con el sistema europeo y latinoamericano, entonces tendrás que escribir la fecha en el pizarrón al comienzo de cada clase.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;">22 de julio de 19xx</p> <p style="padding-left: 80px;">o</p> <p style="padding-left: 40px;">22-07-xx</p> <p style="padding-left: 80px;">o</p> <p style="padding-left: 40px;">Viernes, 22 de julio de 19xx</p> <p>Puedes alternar la manera de escribir la fecha; así los alumnos verán las diferentes formas de expresarla.</p> <p>Frases de apertura y término para cada clase:</p> <p>Empieza y termina las clases con un saludo común en español. Así ayudarás a los alumnos a interiorizar aquellos que probablemente van a escuchar. Ellos los comprenderán más rápidamente y los usarán cuando hablen español.</p>
--

Nessa seção, há o “*tú*” professor em várias passagens, como em “*Preséntate a ellos y dispón*”, “*Para que aprendas los nombres*” e “*Así ayudarás*”. Novamente se veem marcas da modalidade deôntica (NEVES, 2002) com verbos no imperativo indicando ordem (“*Preséntate*”, “*dispón*”, “*Pídeles*”, “*empieza*” “*termina*”), “*tener que*” manifestando obrigação (“*tendrás que escribir*”) e “*poder*” sinalizando permissão (“*puedes alternar*”).

No entanto, não há, em qualquer outra parte do manual, marcas de pessoa. Há um claro apagamento dos coenunciadores:

<p>Curso Alfa – <i>Metodología</i> – p.6 - <i>Comenzando</i></p> <p style="text-align: center;">TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DEL</p> <p>En este manual el profesor encontrará cuatro tipos de técnicas de enseñanza:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>TBE — Técnica Básica de Enseñanza del</p> <p>TAE — Técnica Abreviada de Enseñanza del</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>TCE — Técnica Cloze de Enseñanza del</p> <p>TEMI — Técnica de Enseñanza del con Material Impreso</p> </td> </tr> </table> <p>La Técnica Básica de Enseñanza es la base de la metodología del , pero como las lecciones varían de contenidos, algunas lecciones usan una variación de la Técnica Básica de Enseñanza, como la Técnica Abreviada de Enseñanza, la Técnica Cloze de Enseñanza o la Técnica de Enseñanza con Material Impreso. Todas estas técnicas pueden tener una versión modificada. El Libro del Profesor (LP) indicará al comienzo de cada lección qué técnica de enseñanza o qué técnica modificada deberá seguirse.</p>	<p>TBE — Técnica Básica de Enseñanza del</p> <p>TAE — Técnica Abreviada de Enseñanza del</p>	<p>TCE — Técnica Cloze de Enseñanza del</p> <p>TEMI — Técnica de Enseñanza del con Material Impreso</p>
<p>TBE — Técnica Básica de Enseñanza del</p> <p>TAE — Técnica Abreviada de Enseñanza del</p>	<p>TCE — Técnica Cloze de Enseñanza del</p> <p>TEMI — Técnica de Enseñanza del con Material Impreso</p>	

La Técnica Básica de Enseñanza se divide en dos partes:

- Fase Oral
- Fase Escrita

Los alumnos siempre completan la Fase Oral de una lección antes de empezar la Fase Escrita porque el lenguaje es en primer lugar oral y después, escrito. Por consiguiente, el lenguaje oral es la base para el aprendizaje de la lengua extranjera. Es muy importante que los alumnos asimilen oralmente el vocabulario y estructuras nuevos antes de verlos en la forma escrita. De este modo, reciben menos interferencias de su lengua materna mientras aprenden la reproducción correcta de sonidos y entonación.

Interferencia puede ser descrita como el efecto inhibitor en la adquisición de una lengua extranjera, producido por los hábitos de la lengua nativa.

La *interferencia* se produce cuando los hábitos de la lengua nativa afectan negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera.

Tanto o professor, quanto o aluno aparecem referidos como “ele” ou “eles”: “*En este manual el profesor encontrará*”, “*Los alumnos siempre completan*”, “*es muy importante que los alumnos asimilen*”. Dessa forma, há um predomínio da não-pessoa (BENVENISTE, 2005) no manual de metodologia. Dirigir-se ao co-enunciador por meio de um “*tú/usted*” é, ao mesmo tempo, falar de um “*yo*”; ao omitir tais pessoas do discurso em grande parte do texto e optar pela não-pessoa “*él/ella*”, dá-se uma tentativa de apagamento da subjetividade que é uma das características do discurso acadêmico.

Assim sendo, há nessa página algo que se reproduz em outros momentos do livro de metodologia, que é a configuração de um simulacro de discurso acadêmico:

Curso Alfa – *Metodología* – p.14 – Paso VI: *Internalización* (fragmento)

Paso VI: Internalización

Es importante que el alumno memorice los diálogos de las situaciones de cada lección, porque la internalización es el modo más rápido para obtener automatismo en el lenguaje. La memorización de los diálogos da a los alumnos vocabulario y estructuras usados en el lenguaje cotidiano, pilares del lenguaje coloquial que los alumnos necesitan conocer para adquirir fluidez semejante a la de un hablante nativo. La memorización, además, los estimula a continuar aprendiendo, ya que el alumno ve que está consiguiendo progresos reales en la nueva lengua.

Sin memorización, los alumnos hablarían vacilantes la nueva lengua, parando para pensar en las palabras siguientes. También estarían más propensos a cometer errores en las estructuras. Además, los pasos siguientes para el abordaje del lenguaje del , dependen de si los alumnos han memorizado o no los diálogos de las situaciones. Por eso, el profesor debe prestar la mayor atención a este paso.

Nota-se não somente nessas duas páginas reproduzidas o emprego de recursos que têm o objetivo de criar a ilusão da evidência empírica, da objetividade. Vê-se uma busca pela univocidade dos termos (“*Interferencia puede ser descrita como...*”), a utilização de linguagem predominantemente denotativa, a preocupação com a precisão (“*La técnica básica de enseñanza se divide en dos partes*”), a pretensão de neutralidade e de universalismo (“*...la internalización es el modo más rápido para obtener automatismo en el lenguaje.*”). Também são percebidos outros elementos do discurso acadêmico, como o uso de verbos no presente e a já citada tendência de apagamento dos sujeitos. Cabe ressaltar que tais marcas, que buscam apagar a subjetividade, acabam tendo efeito contrário (CORACINI, 1991).

A simulação de discurso acadêmico reveste o texto de um caráter de autoridade que é atribuída em nossa sociedade ao conhecimento científico. Assim sendo, trata-se de uma estratégia argumentativa que busca a adesão do leitor; nesse caso, a adesão às prescrições presentes no livro. O manual Alfa prescreve, mas quer, além da obediência, o apoio do professor à sua proposta.

Apesar de também se assemelhar aos gêneros instrucionais, o manual do Alfa difere desses textos porque não apenas instrui, mas igualmente explica a razão da instrução. Como se verá adiante, isso não ocorre em todos os livros analisados neste capítulo. Igualmente, no livro do professor do próprio curso Alfa, não se vê uma simulação de gênero acadêmico, mas uma clara remissão aos gêneros instrucionais.

A principal ausência, se comparado o livro de metodologia aos textos acadêmicos, está no fato de não empregar citações. Dessa forma, não se atribui a outros o papel de autoridade; o próprio livro é a autoridade e a fonte das informações; ele é autossuficiente. Marca-se, nesse ponto, seu caráter de “bíblia”, como jocosamente o chamam os professores do curso. Bíblia, livro “de importância capital”, livro sagrado, de verdades absolutas e, portanto, “que não se pode deixar de cumprir”, “a que se atribui interesse ou autoridade particular e que se consulta com frequência” (HOUAISS, 2009, não paginado). Percebe-se, então, a atitude do enunciador com vistas a produzir enunciados que representam a verdade, com marcas da modalidade alética (NEVES, 2002). Não há abertura para questionamentos e a atitude esperada do co-enunciador é a obediência, tendo em vista sua qualidade de “livro sagrado”.

Apesar da ausência de discurso relatado e de citações, observam-se diálogos, principalmente do livro de metodologia, com outros textos. Há referências variadas aos pressupostos dos métodos de base estruturalista e, conseqüentemente, ao próprio estruturalismo, à psicologia behaviorista, aos outros métodos (“*los métodos antigos*” se diz na página 42). Menção explícita se faz exclusivamente na página 1, intitulada *La metodologia del Alfa*, na qual há uma referência ao CREDIF, *Centre de Recherche et d'études pour la diffusion du Français*³, de onde se haveria originado o método do Alfa.

Assim, o manual cria as bases para o livro do professor. No primeiro, há a convivência de fragmentos que manifestam uma verdade e que expressam ordem, obrigação e permissão, ou seja, um texto onde há manifestações das modalidades alética e deontica. No segundo, vê-se o predomínio do eixo deontico.

³ Instituição ligada aos Ministérios da Educação e de Relações Exteriores da França cujo objetivo era a difusão do francês fora do país. Foi criada em 1951 e fechada em 1996 (BYRAM, 2002).

Encontram-se, tanto no livro do professor quanto no manual, características semelhantes às identificadas por Paveau (1999) no texto prescritivo francês da área educacional que analisa. Todos eles proveem de instâncias institucionais e coletivas, cuja posição hierárquica é superior à do co-enunciador. Como se viu, não consta autoria dos dois livros, apenas um corpo editorial para o livro do professor e a logomarca da empresa para o manual de metodologia. Partem, portanto, da empresa para o professor, ou seja, de um lugar hierárquico superior. Ainda segundo Paveau (1999), os textos prescritivos colocam em cena três protagonistas: (a) o produtor do discurso, a instituição, que não deixa suas marcas enunciativas no texto; (b) o agente do agir prescrito, que é mencionado no texto não como “tu”, mas como “ele”, o educador; (c) o beneficiário desse agir, que é o aluno. Essa é, também, a organização enunciativa primordial dos livros do curso Alfa.

Ao mesmo tempo se observa o que Machado e Bronckart (2005), a partir da proposta de Adam (2001), nomeiam “contrato de felicidade”, um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso caso o destinatário cumpra as recomendações do texto. Veja-se o seguinte trecho:

Curso Alfa – Metodología – p.7 – Técnicas de Enseñanza del Alfa (fragmento)	
<p>Una regla básica del en la enseñanza de lenguas extranjeras es que el alumno domine la materia de la Fase Oral antes de empezar la Fase Escrita. Cada lengua tiene su propio sistema único de sonidos. Muchos alumnos que hablan español con acento extranjero generalmente lo hacen por no haber tenido suficiente contacto con la forma oral del idioma. En otras palabras, fueron prematuramente introducidos en la forma escrita. En ausencia del conocimiento completo del sistema español de sonidos, los alumnos usan los sonidos propios de su lengua nativa en palabras españolas.</p>	
<p>Este problema de interferencia puede ser disminuido si el profesor ayuda a los alumnos a dominar la materia de la Fase Oral antes de empezar la Fase Escrita.</p>	

Nesse fragmento, apresenta-se um problema: a “*interferencia*”. Após uma explicação de suas causas, a promessa do sucesso, seu “contrato de felicidade”, manifesta-se por meio de uma condição: “*este problema de interferência puede ser disminuido si el profesor ayuda a los alumnos a dominar la materia de la Fase Oral antes de empezar la Fase Escrita*”.

O caráter de prescrição heterodeterminada de ambos os livros é evidente. Sua opção primordial é por uma imposição explícita, mas também lançam mão de alguns mecanismos que buscam a adesão do co-enunciador ao prescrito. O livro do professor, sobretudo, é um escrito prescritivo que se aproxima bastante da noção de tarefa, à medida que constitui uma antecipação detalhada do trabalho do professor, procede da hierarquia, encaminha-se de forma explícita e escrita e segue sentido prospectivo.

Este fragmento que está presente livro de metodologia funciona como uma introdução ao manual:

Curso Alfa – Metodología – p.1 – La Metodología del Alfa (fragmento)

Para ayudar a los profesores a comprender y a usar la metodología, el _____ ha creado un completo Plan de Clase para cada nivel del curso. Estos Planes de Clase estandarizan el trabajo y aseguran que la presentación de todas las lecciones sea organizada y completa. Los planes también guían al profesor, paso a paso, según la técnica de enseñanza usada en la lección.

Con los materiales pre-planificados, los profesores pueden concentrarse en otros aspectos para el éxito de la clase, como por ejemplo, la dedicación que pondrán en su trabajo y en la vida que les darán a los contenidos del Plan de Clase.

O trecho contém uma série de elementos que tangenciam princípios tayloristas. Em primeiro lugar, explicita a tentativa da empresa de antecipação total da atividade, por meio da padronização do trabalho do professor. Os meios utilizados para isso são os planos de aula presentes no livro do professor: “*Estos Planes de Clase estandarizan el trabajo...*”. A padronização dos métodos de trabalho, com a uniformização dos instrumentos, dos materiais e dos movimentos dos trabalhadores é um dos pilares da OCT e tentativa semelhante está, portanto, presente no trabalho dos professores do curso Alfa. Em segundo lugar, manifesta a proposta de que os planos de aula do livro do professor são descrições detalhadas daquilo que o docente deve executar em seu trabalho, ou seja, sua tarefa: “*Estos Planes de Clase [...] aseguran que la presentación de todas las lecciones sea organizada y completa*” e “*también guían al profesor, paso a paso, según la técnica de enseñanza usada en la lección*”. Em terceiro lugar, observam-se pontos comuns com a noção da “divisão equitativa do trabalho” taylorista entre gerência e operários, na qual aos primeiros cabe o planejamento e, aos segundos, a execução. Esse princípio é apresentado no manual do curso Alfa com as feições análogas às que se apresentam em Taylor (2006), ou seja, como uma forma de “colaborar”, “ajudar”, “retirar um fardo” do ombro dos trabalhadores: “*Para ayudar a los profesores a comprender...*” e “*Con los materiales pre-planificados, los profesores pueden concentrarse en otros aspectos para el éxito de la clase...*”.

O livro do professor, apesar de incluir poucos textos além dos planos de aula, contém enunciados que explicitam seu caráter de prescrição descendente. Considere-se esta página, cujos fragmentos já foram reproduzidos acima:

Curso Alfa – Libro del profesor – p.5 – Información Básica

INFORMACIÓN BÁSICA

Debes de estar familiarizado con el Manual de Metodología del _____ para usar este plan de clase efectivamente.

Si no has enseñado este libro anteriormente, asegúrate de leer completamente la parte del libro del profesor correspondiente a cada lección antes de comenzar a enseñarla.

En este libro encontrarás una serie de **Notas para el profesor**. Ellas existen para llamar la atención sobre ciertas características de estructuras y/o vocabulario. Tú podrás decidir si las transmites o no a los alumnos.

No último parágrafo, em especial em “*Tú podrás decidir si las trasmites o no a los alumnos*”, passa-se ao docente a decisão acerca da transmissão ao aluno das “*notas para el profesor*”. Isso indica que com relação a todos os demais conteúdos desse livro o professor não teria, portanto, autonomia para decidir o que deve ou não ser ensinado.


A descrição do passo a passo das técnicas é minuciosa: determina o que fazer, em que sequência, quantas vezes repetir, como proceder em caso de erro, quantos alunos devem responder ou repetir. Nesta passagem, e em muitas outras, usa-se o negrito na quantidade de vezes que o professor deve mostrar as imagens ou colocar a gravação:


Curso Alfa – Metodología – p.10 – Paso III: Presentación - Paso IV: Explicación (fragmentos)
<p>Paso III: Presentación</p> <p>El profesor muestra la primera imagen y formula preguntas sobre ella. En el LP se sugieren preguntas.</p> <p>El profesor muestra las imágenes de la misma situación dos veces mientras hace escuchar el diálogo sin ninguna interrupción ni comentarios.</p> <p>Paso IV: Explicación</p> <p>1. El profesor muestra la primera imagen de la situación y hace escuchar tres veces el grupo de palabras correspondiente.</p> <p>[...]</p> <p>6. Después que el profesor haya tratado el último grupo de palabras de la última imagen de la situación, mostrará todas las imágenes simultáneamente con los diálogos una vez más.</p>





A marca tipográfica funciona como um reforço da importância dessa prescrição e produz um efeito de sentido de obrigatoriedade. A utilização de tal recurso demarca que a quantidade de repetições não é aleatória e, portanto, deve ser rigorosamente observada pelo professor.

É possível observar que, enquanto o manual de metodologia dialoga primordialmente com o discurso acadêmico, o livro do professor dialoga com os gêneros instrucionais. Ele é formado, em maior parte, por uma sequência de injunções, um passo a passo que deve ser seguido pelo docente em suas aulas

Ao longo dos dois livros do curso Alfa analisados, advertem-se outras práticas que possuem pontos de identificação com as propostas por Taylor para a administração das fábricas. Além da antecipação do andamento global das aulas, do passo a passo que deve ser seguido para aplicação das técnicas de ensino da instituição, há alguns momentos esporádicos de prescrição dos movimentos físicos do professor. Nas fábricas, o movimento do operador integra o método utilizado, já que sua atividade fim é a manipulação ou a confecção de um objeto; na sala de aula, o trabalho é de outra natureza e o emprego de um método de ensino poderia prescindir de prescrições acerca do movimento, dos gestos. No entanto, a prescrição presente no livro do professor do Alfa alcança tais detalhes:

Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.6 – <i>Nota para el profesor</i> (fragmento)	
	señala/señala a (artículo apropiado si necesario) (Cuando este símbolo aparece, te pide que localices la flecha del <i>mouse</i> en la persona u objeto indicado en la pantalla o que señales la persona u objeto indicado en la clase.)

O ícone que representa a mão com o dedo indicador em riste () indica a personagem ou objeto que deve ser assinalado na imagem pelo professor naquele momento da aula:

Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.7 – <i>Lección 51</i> (fragmento)	
HACIENDO UNA INVESTIGACIÓN	
investigación(es)	
	escena.) ¿Con quién está conversando la señora?
	detective.) ¿Qué está haciendo el detective?
1A. El detective: Señora, ¿puede describir al asaltante ?	
describir; asaltante(s)	
	mujer.) ¿Quién entró en su casa?
	globo de la izq.) ¿Qué le pide el detective a la mujer?

Nesses exemplos, o docente, de acordo com o prescrito no livro, deve assinalar, para cada pergunta indicada, um objeto, situação ou personagem diferente (a cena, o detetive, a mulher e o balão de fala da esquerda). Dessa forma, prescreve-se um movimento físico do professor em sala de aula.

A seção do livro de metodologia intitulada “*Enriquecimiento y comentarios*” é, apesar de a designação de seu título não indicar uma injunção, rica em fragmentos deônticos, em frases que determinam o que “*el profesor debe*” e o que “*el profesor no debe*” fazer em cada momento das técnicas de ensino propostas. Possui, igualmente, indicações a respeito de movimentos, gestos e atitudes físicas.

Curso Alfa – <i>Metodología</i> – p.38 – <i>Enriquecimiento y comentarios</i>	
ENRIQUECIMIENTO Y COMENTARIOS	
Revisión	
Tanto en la <i>Revisión General</i> como en la <i>Revisión Previa</i> es importante que el profesor formule la pregunta antes de seleccionar al alumno que responderá. Si el profesor selecciona al alumno antes de hacer la pregunta, sólo este alumno se verá envuelto en la formulación de la respuesta. El sistema es pregunta – alumno y no alumno – pregunta .	
También es importante que el profesor formule la pregunta una sola vez antes de seleccionar al alumno que va a responder. Debe dar al alumno la oportunidad de responder antes de que el profesor repita la pregunta. El sistema es pregunta – alumno y no pregunta – pregunta – alumno . Si el alumno no responde después de algún momento, el profesor puede repetir la pregunta. Si el alumno aún no consigue responder, entonces el profesor elegirá otro alumno.	
El profesor debe hacer la pregunta en tono normal de voz, con entonación y pronunciación naturales y hablando a velocidad normal. Algunos profesores al formular una pregunta hablan muy lento o enfatizan ciertas palabras. Esto no es natural. Los alumnos necesitan que se les entrene para comprender el español hablado a una velocidad normal y sin énfasis artificial.	
De vez en cuando el profesor debe comentar las respuestas de los alumnos diciendo: “Excelente, Muy bien, Bien, OK”, etc. Generalmente los alumnos quieren saber si están progresando y estos comentarios les permiten saberlo. Al revisar la materia dada el profesor tiene la oportunidad de usar tales comentarios para alentar a los alumnos. Aprender una lengua extranjera puede ser difícil y algunos alumnos se desalientan fácilmente. Ellos necesitan constantemente de la ayuda y el aliento del profesor. Sin embargo, tales comentarios pierden su valor si el profesor los usa indiscriminadamente.	

No es necesario que el profesor repita la respuesta del alumno, ya que no es una forma natural de comunicación. Y cuando el alumno da una respuesta incorrecta, el profesor nunca debe repetir la respuesta errada porque tal repetición sólo ayuda a reforzar el error. Además, repetir una respuesta incorrecta, con frecuencia avergüenza al alumno. Él podría volverse reacio a participar en clase. Muchos alumnos se sienten inseguros de su habilidad para hablar español; parte del trabajo del profesor es hacer que se sientan más seguros y menos inhibidos.

Cuando el profesor formula la pregunta durante el *Paso de Revisión*, debe mirar la clase y no el LP. Una *rápida mirada* al LP debe ser suficiente para recordarle la pregunta. El profesor que da las lecciones con la cabeza sumergida en el LP tendrá dificultad para controlar a los alumnos. Para seguir el LP el profesor puede marcar la pregunta con el dedo mientras la formula.

Nessa página, cada parágrafo representa uma injunção dirigida ao professor, expressa de maneiras variadas, algumas mais claramente impositivas que outras: “*es importante que*”, “*el profesor debe*”, “*no es necesario que*”, “*el profesor nunca debe*”, entre outras. Tal característica se reproduz nas demais páginas dessa seção do livro do professor, que aborda as principais etapas das técnicas de ensino do curso Alfa.

Na mesma passagem reproduzida acima, encontram-se indicações a respeito de movimentos, gestos e atitudes físicas. Primeiramente, no terceiro parágrafo há a determinação do modo como o docente deve usar a voz em sala de aula, o tom, a entonação, a pronúncia e a velocidade da fala (“*el profesor debe hacer la pregunta en tono normal de voz, con entonación y pronunciación naturales y hablando a velocidad normal*”). Não há uma definição sobre o que seria um tom de voz e uma velocidade de fala “normais” ou ainda a pronúncia “natural”. Depois, no último parágrafo, aparece a prescrição da direção do olhar (grifos do autor): “*cuando el profesor formula la pregunta durante el Paso de Revisión, debe mirar la clase y no el LP. Una rápida mirada al LP debe ser suficiente para recordarle la pregunta. El profesor que da las lecciones con la cabeza sumergida en el LP tendrá dificultad para controlar a los alumnos*”. Acrescenta-se, ainda, o posicionamento físico recomendado como maneira de possibilitar o cumprimento da prescrição anterior acerca da direção do olhar: “*para seguir el LP el profesor puede marcar la pregunta con el dedo mientras la formula*”.

Mais uma prescrição a respeito de gestos e movimentos pode ser vista aqui:

Curso Alfa – Metodología – p.44 – Enriquecimiento y comentarios (fragmento)







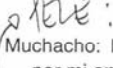





Cuando se elige un alumno para que repita, el profesor no debe decir nada, ni siquiera el nombre del alumno o “Por favor, repite”. Si la voz del profesor aparece entre la grabación y la repetición del alumno, habrá una interferencia. La última cosa que el alumno debe escuchar antes de su repetición es la grabación del grupo de palabras y no la voz del profesor. El profesor puede elegir a los alumnos simplemente apuntándolos. A veces una señal con la cabeza o una mirada del profesor es suficiente. Los alumnos aprenden con rapidez este procedimiento y cooperan.

Esse fragmento expressa uma condição que ameaça o “contrato de felicidade”, caso o professor não siga o que foi recomendado (“*si la voz del profesor aparece entre la grabación y la repetición del alumno, habrá una interferencia*”). Assim, para evitar a “*interferencia*”, o docente deve utilizar um gesto para escolher o aluno que repetirá o trecho em questão, seja um sinal com as mãos, seja com a cabeça ou com o olhar.

Esse controle do corpo é, segundo Foucault (1999), o cerne do processo disciplinar. É por meio da coerção mecânica de gestos e de movimentos que se consegue a docilização e adestramento dos corpos e que se instaura a disciplina:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1999, p.118)

Além do passo a passo da aula, das frases que devem ser repetidas pelos alunos, do número de vezes das repetições, das perguntas e atividades propostas aos estudantes, do controle de alguns gestos e movimentos, o curso Alfa também apresenta, em seu livro do professor, a explicação das palavras e expressões que aparecem nas suas lições:

Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.23 – <i>Lección 52</i>	
<p>(Situación 3.)</p> <p>III. PRESENTACIÓN</p> <p>( chico.) ¿Qué crees que quiere saber el chico?</p> <p>IV. EXPLICACIÓN</p> <p>3. Chico: Disculpa, me olvidé de tu nombre. ¿Cómo te llamas?</p> <p>olvidar</p> <p>(Haz de cuenta que buscas tu agenda.) ¿Dónde está mi agenda? Yo la dejé de traer sin darme cuenta. Yo la olvidé. <i>Olvidar</i>, en esta situación, es dejar de traer algo sin darse cuenta.</p> <p>¿Olvidaste tu bolígrafo o lo trajiste?</p> <p> ¿Qué haces si tomas el autobús y olvidaste el dinero?</p> <p>olvidarse de</p> <p>( chico.) Él no recuerda el nombre del muchacho. Él olvidó el nombre del muchacho. Él se olvidó del nombre del muchacho. <i>Olvidar</i> o <i>olvidarse de</i> significa no recordar.</p> <p>( chico.) ¿Él recuerda el nombre del muchacho?</p> <p>¿Qué decimos cuando no recordamos algo?</p> <p>¿Recuerdas qué hiciste el 3 de mayo de (tres años atrás)?</p>	<p>llamarse</p> <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>Pregúntale a ( A.) él/ella cómo se llama.</p> <p>( chico.) ¿Qué quiere saber él? ¿Por qué?</p> <p> Manuel:</p> <p>Muchacho: Manuel Montoya, pero puedes llamarme por mi apodo: Gitano.</p> <p>gitano/a(s) — (PEA)</p> <p>( globo.) Él es un gitano.</p> <p>( gitano.) ¿Por qué él se viste con esta ropa?</p> <p>( muchacho.) ¿Cómo dice él que lo puede llamar el chico?</p> <p>apodo</p> <p>( muchacho.) Él se llama Manuel, pero sus amigos lo llaman <i>Gitano</i>. Su apodo es <i>Gitano</i>. Un apodo es un nombre que suele darse a una persona, en sustitución del propio, normalmente tomado de sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia.</p> <p>(Si es posible.) ¿(El apodo de A) es tu nombre o tu apodo?</p> <p>( muchacho.)</p> <p>¿Cómo le dice al chico que puede llamarlo?</p> <p>¿Su nombre es <i>Gitano</i>? Entonces, ¿por qué lo llaman <i>Gitano</i>?</p> <p>¿Cuál es su nombre? ¿Pero cómo podemos llamarlo?</p>

Nessa página, aparecem as explicações de *olvidar/olvidarse de* e de *apodo*. No livro de metodologia, essas explicações são mencionadas como sugestões, não como obrigatórias. No entanto, a escolha das palavras e expressões que devem ser explicadas não é incumbência do professor, elas são previamente determinadas pelo livro e encontram-se em negrito:

Curso Alfa – <i>Metodología</i> – p.10 – <i>Paso IV: Explicación</i> (fragmento)
<p>2. Enseguida el profesor explica el significado del vocabulario nuevo. Sobre el vocabulario nuevo ya presentado en <i>PEA</i>, hace preguntas para reforzar la reciente adquisición de los alumnos; en cuanto al vocabulario no presentado en <i>PEA</i>, el profesor lo explica. Las secciones de <i>Explicación</i> del <i>LP</i> incluyen sugerencias para explicar el vocabulario nuevo. <u>Lo que debe ser explicado aparece escrito en negrita.</u></p>

Não se sabe se as “sugestões” de explicação, como as de *olvidar/olvidarse de* e de *apodo* reproduzidas pouco acima, são apenas exemplos de *scripts*. Eles parecem funcionar, igualmente, como uma explicação fornecida ao próprio docente sobre o sentido das palavras e expressões, com a finalidade de evitar equívocos.

O livro do professor traz, além disso, a seção *Nota para el profesor*, que aparece esporadicamente em meio às lições. São breves observações cuja transmissão aos alunos é facultativa. Algumas são simples indicações sobre o local onde se encontram as respostas das atividades, mas outras são explicações sobre o conteúdo, como as que se seguem:

Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.7 – <i>Lección 51</i> (fragmento)
<p>Nota para el profesor:</p> <p>No se acostumbra usar el término <i>individuo</i> en situaciones de cordialidad o de confianza pues el término tiene una connotación poco cordial.</p>
Curso Alfa – <i>Libro del profesor</i> – p.41 – <i>Lección 53</i> (fragmento)
<p>Nota para el profesor:</p> <p><i>Juego</i> en español tiene varios significados: juego de pelota, juego de azar, juego reglado, juegos de las plazas, juego de naipes, etc.</p> <p>En la expresión Juegos Olímpicos, <i>juego</i> se refiere a <i>deporte</i>: Deportes Olímpicos.</p> <p>Cuando dos equipos se encuentran para competir al fútbol, al básquetbol, etc., decimos que es un partido de fútbol, de básquetbol, etc.</p>

Não se vê, portanto, diferença significativa entre os enunciados da *Nota para el profesor* e os da *Explicación*, apesar de os primeiros se dirigirem aos professores (“*no se acostumbra usar el término individuo*” e “*juego en español tiene varios significados*”) e os segundos, aos alunos, por intermédio do professor (“*olvidar o olvidarse de significa no recordar*” e “*un apodo es un nombre que suele darse a una persona*”). Dialogicamente, uma explicação só precisa ser dada, na maioria dos casos, quando se pressupõe que o co-enunciador não detém aquele saber. Assim sendo, o livro do professor do curso Alfa implica um co-enunciador modelo que desconhece os diversos significados de “*juego*” ou a conotação de “*individuo*” e que merece receber definições simplórias sobre essas palavras. Do mesmo modo, trata-se de um texto dirigido a um co-enunciador que precisa receber indicações até mesmo de seus movimentos físicos, saber aonde apontar, como usar a voz, o que dizer.

Cabe inferir, então, que o professor com o qual dialogam os manuais do curso Alfa é um sujeito incapaz de fazer suas próprias escolhas em sala de aula e que, por essa razão, precisa ser guiado em seus detalhes mínimos. Taylor (2006, p.41) considerava que “um

tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho” e acrescentava: “em quase todas as artes mecânicas a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental” (TAYLOR, 2006, p.43). A tarefa com tamanha riqueza de detalhes presente no livro do professor do curso Alfa poderia ser explicada a partir de uma concepção do professor como “um tipo” de sujeito incapaz de planejar sua própria atividade ou de entendê-la seja “por falta de estudo”, seja “por insuficiente capacidade mental”? Se é esse o professor que espera ou imagina ter o curso Alfa não se sabe, mas é essa a imagem discursiva que se constrói no seu livro do professor e no seu manual de metodologia.

Uma das seções do livro de metodologia é a seguinte:

Curso Alfa – <i>Metodología</i> – p.33 – <i>Objetivos...</i> (fragmento)		
OBJETIVOS DEL PROFESOR Y EFECTO DESEADO EN LOS ALUMNOS		
Paso	Objetivos del profesor	Efecto deseado en los alumnos
FASE ORAL		
Revisión		
A. Revisión General	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear y mantener un ambiente de clase de español. 2. Crear un ánimo receptivo a la nueva materia presentada. 3. Evaluar la habilidad del alumno para aprehender y usar la materia presentada en las lecciones anteriores. 4. Refrescar constantemente la memoria de los alumnos sobre la materia de las lecciones anteriores y crear las oportunidades para que cada uno ponga en práctica lo ya estudiado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que estén preparados para recibir la materia nueva que será presentada. 2. Que internalicen la materia enseñada.
B. Revisión Previa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprobar si los alumnos han asimilado la materia enseñada en la lección anterior. 2. Evaluar la efectividad de la enseñanza de la lección anterior. 3. Verificar si los alumnos están preparados para empezar una nueva lección o si necesitan ayuda para fijar algunos puntos específicos de la lección anterior. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que recuerden la lección anterior. 2. Que demuestren que están preparados para empezar la nueva lección.

Os planos de aula, os planos de curso e os planejamentos parciais costumam conter os objetivos de ensino. Porém, são objetivos que dizem respeito às competências e conhecimentos que serão, virtualmente, alcançados pelos alunos após a abordagem de determinado conteúdo. Os objetivos do livro de metodologia do Alfa referem-se a esses efeitos que se deseja que os alunos alcancem, mas também a outros, relativos ao professor. Dessa forma, explicita-se que o livro e seus objetivos são textos construídos sem a participação dos docentes. Eles são figuras externas, tal como são os alunos nos tradicionais escritos relacionados ao ensino (os já aludidos planos de aula, de curso e planejamentos), e o interlocutor com quem o livro dialoga, mesmo que nem sempre de

forma explícita. Esses objetivos do livro de metodologia representam mais um indício da atribuição de tarefas no trabalho docente no curso Alfa por meio do manual do professor, pois expressam o que a instituição espera do docente em sua atividade.

Os dois manuais do curso Alfa dirigidos ao docente, o manual de metodologia e o livro do professor, possuem características distintas. No entanto, podem ser entendidos como um conjunto: o manual é uma introdução explicativa ao detalhamento das aulas apresentadas no livro do professor.

O manual de metodologia simula o discurso acadêmico para buscar adesão às prescrições nele presentes. Sua argumentação se constrói a partir da estratégia do “contrato de felicidade” (ADAM, 2001; MACHADO; BRONCKART, 2005), um contrato implícito de promessa de sucesso caso o destinatário cumpra suas recomendações. O livro do professor do curso Alfa constitui-se mais que em um conjunto de planos de aula, em uma reunião de *scripts* a serem seguidos pelo docente, sua tarefa em um detalhamento minucioso. Não se conhece registro de atividade docente em outros âmbitos que sofram uma tentativa de antecipação nesse nível e dessa natureza, com a presença de um roteiro com as falas que o professor deve emitir em suas aulas. Se Taylor almejava controlar os gestos, os movimentos e o tempo, o curso Alfa almeja controlar também a voz.

A seguir, passa-se à análise do livro do professor do curso Beta, para verificar se seu manual possui características semelhantes às observadas nos livros do Alfa.

4.2 CURSO BETA

O Beta tem um livro do professor para cada nível do seu curso. O volume em análise é um exemplar do nível 1, com 100 páginas, formato A4 e de uma segunda edição datada de 2002. Em seus créditos, há indicação de autoria, além de toda uma equipe que inclui versão, correção, leitura crítica, entre outros. Está redigido em espanhol.

Possui apenas quatro páginas introdutórias que incluem as seções *Introducción*, *Metodología*, *Conducción de la clase – consideraciones generales* e *Planificación de la clase*. Em seguida, apresenta cada uma das suas nove unidades, com uma reprodução das páginas do livro do aluno em tamanho reduzido e rodeadas de instruções dirigidas ao professor. Ao final, há apêndices de léxico e de gramática e o gabarito do livro de exercícios.

O sumário:

Curso Beta – <i>Libro del profesor</i> – p.3 – <i>Índice</i> (fragmentos)		
Índice		
Introducción		Página 4
Metodología		Página 5
Conducción de la clase - consideraciones generales		Página 6
Planificación de la clase		Página 7
Unidad 0		
Lección 1	El español en el mundo	Página 8
Lección 2	Permiso, ¿puedo entrar?	Página 10
[...]		
Unidad 8		
Lección 1	Repaso final	Página 64
Lección 2	A jugar	Página 66
Transcripción		Página 68
Interacciones 1 a 13		Página 73
Apéndices		
Apéndice 1	En la casa	Página 86
Apéndice 2	Las frutas y verduras	Página 88
Apéndice 3	En la calle	Página 89
Apéndice 4	En el aula	Página 90
Apéndice 5	La familia	Página 91
Apéndice 6	Gramática de los verbos	Página 92
Clave del libro de ejercicios		Página 94

O livro do professor do curso Beta, segundo informação na sua contracapa, foi adaptado de um manual para o ensino de inglês. Em nenhum outro livro analisado se explicita esse fato, mas há indícios de que quase todos os demais se originem em manuais de língua inglesa da própria instituição.

Seu uso se dá no dia a dia das aulas, pois durante o treinamento fornecido pela franqueadora ele não seria utilizado, segundo a fala das professoras do coletivo da pesquisa. Os princípios nos quais se baseia são abordados no treinamento, mas ele não é manuseado nessa ocasião.

A *Introducción* do livro do professor do curso Beta traz uma breve exposição dos fundamentos teórico-metodológicos adotados e a descrição de cada material que compõe a coleção didática:

Curso Beta – <i>Libro del profesor</i> – p.4-5 – <i>Introducción</i> (fragmentos)	
Introducción	
<p>es un curso comunicativo en español de un semestre de estudio. Se destina a jóvenes y adultos a partir del 8º grado de la enseñanza "fundamental". El objetivo central del curso es hacer del estudio de la lengua española un proceso agradable y provechoso.</p>	
<p>Para la elaboración de este material nos concentramos en un abordaje práctico y natural de la enseñanza del español como lengua extranjera. Para eso, cubrimos los contenidos con actividades de comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita. Pusimos énfasis en las actividades de expresión oral y comprensión auditiva.</p>	
<p>enfatisa el lenguaje como comunicación. Su foco está en un modelo estructural – funcional, es decir, las funciones del lenguaje se expresan acompañadas por estructuras gramaticales que se presentan de manera gradual para ofrecer una introducción al español con abordaje comunicativo. Este material se ajusta tanto a alumnos iniciantes como a aquellos que ya hayan tenido algún contacto con la lengua.</p>	

Componentes del curso

- ✓ Libro del alumno
- ✓ Libro de ejercicios
- ✓ Libro de actividades complementarias
- ✓ CD de audio
- ✓ Libro del profesor

[...]

CD de audio

Un CD acompaña el libro del alumno. Contiene la grabación de los diálogos, las actividades de pronunciación y de comprensión auditiva.

Atención: Todo el material para las pruebas *Mitad y Final del Curso* se encuentra en una grabación especial llamada *Pruebas de Comprensión Auditiva*. Esta grabación es para uso exclusivo de los profesores.

Libro del profesor

El libro del profesor contiene sugerencias detalladas para monitorear el curso. También incluimos las claves de todos los ejercicios que llevan respuestas, así como la transcripción de las actividades de comprensión auditiva que no aparecen en el libro del alumno.

Inferese que essa *Introducción* está também presente no manual dirigido aos estudantes. Os únicos fragmentos que não dizem respeito aos alunos – e que, portanto, não deveriam estar na introdução de uma obra dirigido a eles – é a descrição do livro do professor e uma passagem relativa ao CD de áudio (“*Atención: Todo el material para las pruebas...*”).

Na breve exposição dos fundamentos teórico-metodológicos adotados, o enunciador pressupõe um co-enunciador que desconhece teorias lingüísticas e métodos de ensino, pois lança mão de recursos lingüísticos de apelo comercial e de fácil compreensão pelo público leigo (“*es un curso comunicativo en español de un semestre de estudio*”; “*el objetivo central del curso es hacer del estudio de la lengua española un proceso agradable y provechoso*”; “*nos concentramos en un abordaje práctico y natural de la enseñanza del español como lengua extranjera*”). Observa-se, ademais, uma necessidade de esclarecer os conceitos da lingüística que aparecem no fragmento, o que reforça seu direcionamento ao não especialista (“*su foco está en un modelo estructura-funcional, es decir, las funciones del lenguaje se expresan acompañadas por estructuras gramaticales*”).

Não há, na *Introducción*, marcas explícitas de orientação do texto a um co-enunciador professor. Na verdade não há marca alguma de pessoa que indique o direcionamento do capítulo. Tanto o professor quanto o aluno aparecem referidos como um “ele” alheio à produção do material: “*La práctica regular con el libro de ejercicios le ofrece al profesor la oportunidad de acompañar el progreso de cada alumno*”. Há, porém, marcas do enunciador: “*Para la elaboración de este material nos concentramos [...]*”.

Para eso, *cubrimos los contenidos* [...]. *Pusimos énfasis en* [...]”. Trata-se de um “*nosotros*” institucional que assume a responsabilidade pelo dito; um “*nosotros*” que se identifica com a voz da franqueadora, responsável pela preparação dos materiais didáticos que serão usados, obrigatoriamente, por todas as filiais e franqueadas. Assim, esse texto introdutório pode estar dirigido a coletivos distintos: alunos, professores, franqueados.

Na *Introducción* encontra-se, ainda, uma passagem a respeito do livro do professor: “*El libro del profesor contiene sugerencias detalladas para monitorear el curso*. Convém observar, primeiramente, a designação de “*sugerencia detallada*” para o seu conteúdo. Há, portanto, uma negação do seu caráter injuntivo, considerando que “sugerir” significa propor ou aconselhar, não impor. Porém, o propósito de tal “*sugerencia detallada*” é “*monitorear el curso*”. Se “*monitorear*” é vigiar, acompanhar, verificar, caberia questionar de que maneira uma proposta ou conselho pode servir à finalidade de vigiar ou acompanhar o decorrer do curso. Assim sendo, pela sua *Introducción*, não se poderia afirmar que o livro do professor do curso Beta se apresenta com um livro que reúne as tarefas docentes, no seu sentido taylorista.

Passemos à seção seguinte:

Curso Beta – <i>Libro del profesor</i> – p.5 – <i>Metodología</i> (fragmentos)
<p>Metodología</p> <p>se basa en los siguientes principios metodológicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El objetivo central del curso es la enseñanza de la competencia comunicativa; por lo tanto, se enfatizan las destrezas del habla y la escucha. 2. La gramática es fundamental pero siempre debe presentarse insertada en un modelo comunicativo, con ejercicios que apunten a la expresión precisa y a la fluidez. 3. Durante el curso aparece una gran variedad de ejercicios. Los mismos incluyen actividades que involucran a la clase como un todo (pares abiertos) y actividades destinadas a parejas o pequeños grupos. Ese tipo de actividades le dan al estudiante una gran cantidad de práctica individual así como de interacción con los otros miembros del grupo. 4. En todo el curso exponemos al estudiante a un lenguaje habitual (el lenguaje que un hispanohablante usaría o escribiría en una situación determinada). 5. El rol del profesor en es el de coordinador. Una vez que se presentaron y se dieron ejemplos de nuevos elementos del lenguaje, los estudiantes practican en parejas o en grupos pequeños, siempre acompañados por el profesor que debe, por supuesto, estimular su participación. 6. El CD de audio contiene conversaciones con pausas naturales, silencios e interrupciones que ocurren en la interacción real. Queremos desarrollar, centralmente, la capacidad del estudiante de comprender a partir de escuchar lo esencial. 7. Las lecciones son variadas y estimulantes. Contienen tópicos de interés y relevancia para los estudiantes. El lenguaje siempre se presenta en contexto, generalmente una historia, una conversación o un fragmento de una revista o periódico que deben ser significativos a los estudiantes.

Esse texto também poderia dirigir-se aos alunos, pois contém uma simplificação de princípios metodológicos oriundos do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. Presume-se que qualquer docente deva conhecer tais proposições e que esse resumo de

apenas sete itens estaria escrito para o não especialista. No entanto, essa síntese do enfoque comunicativo, considerando que efetivamente se encontra em um texto dirigido ao professor, assume o papel de uma prescrição. Ao dizer, por exemplo, que “*el objetivo central del curso es la enseñanza de la competencia comunicativa; por lo tanto, se enfatizan las destrezas del habla y la escucha*” prescreve-se ao professor: “ênfatize as habilidades da fala e da escuta”. Trata-se, então, de uma prescrição que busca a adesão do co-enunciador. Ela não é assumida pelo enunciador como própria; sua fonte é externa, não se localiza na instituição, e sim na autoridade representada pelas teorias relativas ao Ensino Comunicativo.

Se na seção anterior do livro do Beta se tematizava o material didático, nesta se enfoca o método, mas em ambas o professor e o aluno são referidos pela não-pessoa “ele”, sem marcas lingüísticas que indiquem o co-enunciador. O enunciador permanece explícito por meio do “*nosotros*” institucional (“*exponemos al estudiante*”, “*queremos desarrollar*”). Esse capítulo dialoga com outros textos acerca do ensino de línguas e, especificamente, com aqueles que abordam o Ensino Comunicativo. Porém, não há presença de citações.

Características enunciativas distintas são encontradas na seção que se segue:

Curso Beta – <i>Libro del profesor</i> – p.6-7 – <i>Conducción de la clase</i>	
Conducción de la clase – consideraciones generales	
1. Como el propósito del curso es enseñarles a los alumnos a comunicarse,	se escribió para una clase centrada en el alumno, donde el profesor tiene un papel orientador.
La práctica del lenguaje puede ser verdaderamente comunicativa, pero esto depende de cómo el profesor aborda y presenta el material.	
De esta manera, estimula a los alumnos a hablar de lo que les sea significativo, a escucharse los unos a los otros y a preguntar en caso de que no entiendan algo.	
2. No corrijas ni interrumpas a los alumnos mientras están hablando. Normalmente se inhiben y se olvidan de lo que estaban intentando decir.	
3. Evita que usen su lengua materna en la clase. Concéntrate en enseñar constantemente, español a través del español.	
4. Las informaciones que aparecen en la Caja de Gramática deben usarse para explicar-enseñar los nuevos conceptos. Ofréceles otros ejemplos si es necesario, pero evita dar clases “de gramática”. Hay muchos ejercicios en el libro de ejercicios que les van a permitir profundizar lo aprendido.	
5. Actividades en parejas o en grupos - Según el tipo de ejercicio o tarea, las actividades de la clase pueden darse con los alumnos trabajando individualmente, en parejas, en grupos pequeños o involucrar a todo el grupo. El trabajo en parejas o en grupos ofrece más oportunidades de participación. Si encuentras alguna resistencia al trabajo en parejas o grupos, recuérdales que practicar con el compañero es una manera muy útil de mejorar la fluidez en español, y también les da más oportunidades de hablar en español en la clase.	
6. Para el alumno es importante que se lo premie por su buen desempeño.	
7. Las correcciones impropias los pueden inhibir y atentar contra la comunicación.	
8. A jugar - Los juegos ofrecen una oportunidad natural de usar la lengua con un propósito específico así como la de divertirse. Aunque nuestros alumnos sean adultos en su mayoría, el juego puede ser uno de los momentos más interesantes de la clase, en los que uno aprende “sin darse cuenta”. Sin embargo, es bueno siempre dejar en claro lo que se ha practicado durante el juego.	

9. **Tarjetas de interacción** - Estas actividades fueron especialmente elaboradas para darles a los alumnos una práctica extra con ciertas estructuras o funciones. Siempre deben concebirse como un *refuerzo*, ya que presuponemos que en el momento de aplicarlas, los alumnos ya adquirieron el conocimiento necesario de las estructuras y el lenguaje necesario para llevarlas a cabo. La mayoría, de las tarjetas involucra el trabajo en parejas. Siempre que sea posible, debemos organizar el aula de modo tal que las parejas se sienten frente a frente, que haya un contacto visual para facilitar la comunicación, pero siempre cuidando que uno no vea la tarjeta del otro.

10. Cuando se trabaja en parejas, se puede eventualmente encontrar la dificultad de que haya grupos impares. Dos soluciones posibles son:

- a. El alumno que no tenga pareja puede monitorear a las otras. Siempre tenemos que tener el cuidado de escoger un alumno diferente como monitor.
- b. Fomar grupos de tres. Dos de ellos asumen un mismo personaje para después cambiar de papeles. El grupo de tres componentes debe cambiar frecuentemente.

Recuerda que cambiar las parejas frecuentemente es una buena medida para asegurarse de que todos tengan la misma oportunidad de trabajar con todos y la de conocer a los diferentes miembros del grupo.

Debes introducir estas actividades dando instrucciones claras y mientras las aplican, recorre la clase para observar si han entendido perfectamente lo que se espera que hagan. Si en determinada actividad no se sienten lo suficientemente seguros para hacerla, haz una demostración con uno o dos alumnos antes de empezar.

Es fundamental que los alumnos sepan lo que tienen que hacer antes de empezar.

Durante cada actividad, es fundamental que circules por la clase para tomar nota de posibles equivocaciones, que después pueden explicarse a todo el grupo.

La duración de estas actividades varía entre diez y quince minutos y deben tomarse en cuenta como parte de la clase. Si bien no todos los grupos van a terminar exactamente al mismo tiempo, es bueno que des un límite de tiempo a aquellas actividades más abiertas.

Destina algunos minutos después de cada actividad para discutirla con la clase. La discusión puede incluir aquello que les haya resultado más difícil, así como descubrir si alguien quiere decir algo que no haya podido por no contar con el vocabulario necesario. En ese momento también se pueden plantear los errores o equivocaciones que surgieron.

Finalmente, es bueno pedirle a alguna pareja que represente la actividad ante el conjunto de la clase para que se escuche y monitoree su desempeño.

São claros os sinais de direcionamento do texto a um co-enunciador professor, manifesto por intermédio de um “*tú*” que aparece ao longo de toda a seção: “*estimula a los alumnos*”, “*no corrijas ni interrumpas*”, “*si encuentras*”, entre outros. O enunciador dirige-se a ele primordialmente no imperativo com valor injuntivo: “*estimula*”, “*no corrijas ni interrumpas*” etc. Outras injunções e também manifestações de modalidade deôntica estão presentes por meio do uso de “*deber*” e de “*tener que*”, como em, por exemplo, “*deben usarse*”, “*siempre deben concebirse*”, “*siempre tenemos que*”. Há, ainda, uma série de expressões atenuadas que se apresentam em forma de uma exortação, mas que possuem sentido injuntivo, como as seguintes: “*es importante que se lo premie*”, “*las correcciones impropias pueden inhibir y atentar contra la comunicación*”, “*es bueno siempre dejar en claro*”. Na mesma seção, ainda se vê um imperativo que não representa ordem expressa em virtude da escolha lexical, mas uma recomendação (“*evita*”), além de outros recursos lingüísticos para expressar prescrições de natureza recomendatória, como, por exemplo, “*siempre que sea posible, debemos*” e “*es bueno pedirle*”. Trata-se, portanto, de uma passagem com ampla presença de injunções, expressas de formas diversas, muitas por intermédio da modalidade deôntica.

Encontram-se nesse capítulo apenas quatro fragmentos nos quais há marcas do enunciador, mas há diferenças significativas entre eles. Em “*presuponemos que en el momento de aplicarlas*” observa-se o mesmo “*nosotros*” institucional que aparece na *Introducción* e na *Metodología*: nós, planejadores do método do curso Beta, pressupomos que, no momento de aplicação das *Tarjetas de interacción*, os alunos já terão conhecimento daquele conteúdo. As demais ocorrências de “*nosotros*” são de outra natureza. “*Nuestros alumnos*” implica um “*nosotros*” inclusivo que abarca o “eu” institucional e o “tu” professor, posto que os alunos são, ao mesmo tempo, do curso Beta e do professor. Em “*debemos organizar el aula*” e “*siempre tenemos que tener el cuidado*”, o enunciador se despe da sua condição hierárquica superior e assume uma posição de professor: “nós”, professores, devemos organizar a sala; nós, professores, devemos ter cuidado de escolher alunos diferentes como monitor.

A voz institucional do enunciador se dilui no momento da prescrição. Na *Introducción* e na *Metodología*, onde não há prescrições explícitas, o enunciador se assume como “nós”, curso Beta; na *Conducción de la clase – consideraciones generales*, seção prescritiva, há uma conexão ou identificação do enunciador com o co-enunciador professor. Assim, cria-se o efeito de sentido de um apagamento da fonte da prescrição e, em alguns momentos, de simulação de uma autoprescrição.

Apesar de apresentar diferenças significativas no que se refere às marcas de pessoa, institui-se na seção *Conducción de la clase – consideraciones generales* uma relação semelhante à vista por Paveau (1999) entre os três protagonistas de textos prescritivos educacionais: a instituição prescreve ao professor, mas o beneficiário do agir é o aluno. O “contrato de felicidade” (MACHADO; BRONCKART, 2005; ADAM, 2001), outra característica desses textos, é claramente estabelecido no primeiro item da seção como condição geral para se alcançar o objetivo que, nesse caso, é a prática comunicativa de linguagem: “*la práctica del lenguaje puede ser verdaderamente comunicativa, pero esto depende de cómo el profesor aborda y presenta el material*”.

A última seção antes da apresentação das unidades é esta:

Curso Beta – <i>Libro del profesor</i> – p.7 – <i>Planificación de la clase</i> (fragmento)	
Planificación de la clase	
Clase 1	Unidad 0, Lecciones 1 y 2
Clase 2	Unidad 1, Lección 1 e Interacción 1
Clase 3	Unidad 1, Lección 2
Clase 4	Unidad 1, Lección 3 e Interacción 2
Clase 5	Unidad 1, Lección 4 e Interacción 3

Constitui essa seção um cronograma das atividades que devem ser realizadas em cada aula do semestre. Não há explicação ou comentário algum. Logo, entende-se que representa uma antecipação da atividade de trabalho que tangencia o conceito de tarefa taylorista, ou seja, a instrução diária do que deve ser executado pelo trabalhador que, mais adiante se detalha.

Observe-se a primeira página de conteúdo do manual:

Curso Beta – Libro del profesor – p.8 – Unidad 0 - Presentación⁴

Presentación
El español en el mundo

1 Presentación

Esta unidad fue desarrollada para que tanto los alumnos como el profesor puedan romper el hielo de la primera clase.

Creemos que nuestros estudiantes necesitan una oportunidad para familiarizarse con sus compañeros, con los procedimientos que se adoptarán y con el propio profesor.

Estaremos en condiciones de alcanzar los objetivos a lo largo del curso siempre y cuando se genere una atmósfera adecuada.

Antes de pedirles que abran el libro, háblales sobre:

- a. Ti - preséntate, cuéntales cuáles son tus objetivos.
- b. El objetivo del curso - explícales brevemente en qué consiste la metodología comunicativa y sus principios fundamentales.
- c. Explícales cómo está organizado el libro.
- d. Explícales sobre las pruebas y la importancia del libro de ejercicios.

Atención: esta primera clase ya puede darse en español.

Unidad
Lección 1

El español en el mundo

Em cada uma das suas nove unidades há uma reprodução das páginas do livro do aluno em tamanho reduzido rodeadas de textos dirigidos ao professor com o detalhamento da atividade docente. Nessa *Unidad 0 - Presentación*, aparece algo que não se repete nas unidades posteriores: uma explicação sobre o porquê das propostas apresentadas e sobre suas condições e objetivos: “*esta unidad fue desarrollada para que*”, “*creemos que nuestros estudiantes*”, “*estaremos en condiciones de alcanzar los objetivos*”.

Todas as demais lições e unidades seguem um formato padrão:

⁴ Assim como nos livros do curso Alfa, veem-se aqui anotações escritas à mão pelo próprio docente.

1 **Presentación** #3

a. Con los libros abiertos, señala la foto y pregúntales si reconocen el vocabulario que se presenta. Pídeles que participen, que expresen lo que saben.

b. Coloca el CD y pídeles que escuchen.

c. Coloca el CD nuevamente. Los alumnos escuchan y repiten las frases.

2 **En el aula**

a. Explícales la tarea. Individualmente o en parejas, los alumnos deben conectar las palabras de la caja con los elementos de la foto.

b. Verifica sus respuestas.

Respuestas:
(ver la página del libro al lado)

3 **Pronunciación** #4

a. Coloca el CD y pídeles que repitan las palabras nuevas.

4 **A practicar**

a. Con los libros abiertos, explícales la tarea. En parejas, los alumnos deben practicar los diálogos.

b. Píde un voluntario para hacerlo una vez contigo.

c. Pídeles que practiquen los diálogos en parejas.

d. Elige una o dos parejas y pídeles que representen sus diálogos al grupo.

Unidad 0 Lección 2
Permiso, ¿puedo entrar?

1 **Presentación** #3
Escucha y repite.

En el aula

2 Encuentra las palabras en la foto.

1. un profesor	5. un pupitre
2. un libro	6. un alumno
3. un lápiz	7. una alumna
4. un pizarrón / una pizarra	

4 A practicar
Practica con tu compañero estos diálogos.

Diálogo 1
A: ¿Cómo se dice _____ en español?
B: Se dice _____. / Lo siento, no sé.

Diálogo 2
A: ¿Me prestas un / una _____?
¿Tienes un / una _____?
B: Sí, toma. / Lo siento, no tengo.

3 **Pronunciación** #4
Escucha y repite las palabras nuevas.


Encontram-se nessas duas páginas acima reproduzidas, bem como em todas as demais unidades e lições do livro do professor, marcas de direcionamento ao co-enunciador docente, por intermédio de um “tú”: “háblales”, “tí”, “preséntate”, “señala”, “pídeles” etc.

O enunciador dirige-se a ele sempre no imperativo com valor injuntivo: “cuéntales”, “explícales”, “coloca”, “verifica”, “píde” etc. Não se veem injunções expressas por meio de outros recursos linguísticos ou mesmo recomendações, conselhos, proibições ou permissões, com exceção de um fragmento da *Unidad 0 – Presentación* no qual há uma permissão (“*Atención: esta primera clase ya puede darse en español*”). Todos os itens presentes nas unidades do livro do professor são ordens escritas no imperativo afirmativo. Assim, há um domínio do eixo deôntico.


Apenas na página reproduzida da *Unidad 0 - Presentación* há fragmentos com marcas do enunciador: “*creemos que nuestros estudiantes necesitan*” e “*estaremos en condiciones de alcanzar*”. À semelhança do ocorrido em *Conducción de la clase – consideraciones generales*, os “nosotros” que se encontram nessa lição são naturezas distintas: em “*creemos que nuestros estudiantes necesitan*”, é inclusivo e abarca o “eu” institucional e o “tu” professor; em “*estaremos en condiciones de alcanzar*”, o enunciador assume o papel de professor. Novamente há, portanto, a diluição da fonte da prescrição e a simulação de uma autoprescrição. O “contrato de felicidade” (MACHADO; BRONCKART, 2005; ADAM, 2001) também aparece na *Unidad 0 - Presentación* em “*estaremos en condiciones de alcanzar los objetivos **siempre y cuando** se genere una atmósfera adecuada*”.

A partir da *Unidad 0 – Lección 2* até o final do livro, não há outras marcas de pessoa que indiquem o enunciador e a prescrição fica com sua fonte apagada.

Diferentemente do livro do professor do Alfa, as unidades planificadas no livro do curso Beta são autoexplicativas, pois a cada atividade reproduzida em miniatura no manual do aluno, corresponde uma instrução ao professor sobre o procedimento a ser adotado para sua implementação. Os enunciados são extremamente estáveis e se assemelham aos presentes no gênero manual de instruções: frases curtas, com verbos de ação em imperativo que se repetem ao longo de todas as lições (*coloca, señala, pregunta, pide, haz* etc.) e expressões de modo (*con los libros abiertos/cerrados* + verbo de ação no imperativo). Vejam-se exemplos retirados de páginas aleatórias do livro em questão:


<p>Curso Beta – <i>Libro del profesor</i> – p.37 – <i>Unidad 3 – Lección 1</i></p> <div style="text-align: center;">  A practicar </div> <ol style="list-style-type: none"> a. Con los libros abiertos, explícales la tarea. En parejas y alternadamente, los alumnos completan las fichas de suscripción con los datos de cada uno. b. Si es necesario, repasa las preguntas que van a utilizar para la realización de la actividad. c. Establece un tiempo límite de 5 minutos para realizar la actividad. d. Terminado el tiempo, elige algunos alumnos y pídeles que presenten los datos del compañero al grupo.
--

Curso Beta – *Libro del profesor* – p.10 – *Unidad 1 – Lección 1*


Presentación

- a. Con los libros abiertos, señala la foto y pregúntales si reconocen el vocabulario que se presenta. Pídeles que participen, que expresen lo que saben.
- b. Coloca el CD y pídeles que escuchen.
- c. Coloca el CD nuevamente. Los alumnos escuchan y repiten las frases.

Curso Beta – *Libro del profesor* – p.16 – *Unidad 1 – Lección 3*


Presentación

- a. Con los libros cerrados, haz un torbellino de ideas sobre las nacionalidades. Muchos gentilicios son iguales en portugués y en español.
- b. Escribe en la pizarra:

Me llamo _____.
 Soy de _____. (tu país)
 Soy _____. (tu nacionalidad)
 Vivo en _____. (tu ciudad)
- c. Pregúntales a tus alumnos:
 - ¿Cómo te llamas?
 - ¿De dónde eres?
 - ¿Dónde vives?

É possível observar que as “*sugerencias detalladas para monitorear el curso*”, conforme se apresenta na *Introducción*, são prescrições que procedem da hierarquia em forma de uma instrução escrita e detalhada e seguem sentido prospectivo, ou seja, constituem a tarefa do docente. No livro do professor do curso Beta, há também indícios da “divisão do trabalho” taylorista: a hierarquia planifica as aulas e os professores executam. Mesmo que seja permitido ao docente mudar, incluir ou retirar algum elemento presente nas instruções do manual – apesar de isso não estar explícito em nenhum momento no livro do professor – as aulas e o curso completo estão, efetivamente, preparados e periodizados. Seguindo o livro, o docente poderia lecionar sem recorrer a outras atividades, o que não quer dizer que a aula seria a simples reprodução das prescrições, tendo em vista o caráter constitutivo da renormalização (SCHWARTZ, 1997).

Embora inexista uma manifestação escrita da obrigatoriedade de execução das instruções ali presentes, elas representam as tarefas que são impostas aos docentes. Ainda que a instituição não espere seu cumprimento literal e que deseje ou recomende que o professor prepare outras atividades e adapte o material à sua sala de aula, conforme relatado na entrevista pelos professores do Beta, os docentes não podem descartá-la. Esse

instrumento de trabalho, que é o manual, e os procedimentos que ele propõe devem ser utilizados, mesmo que parcialmente, pelos docentes que ali atuam.

O livro do professor do curso Beta é bastante distinto, em diversos aspectos, dos manuais do curso Alfa, até mesmo em seu formato físico, em sua formatação e em sua seleção de conteúdos.

Tanto os manuais do Alfa quanto o do Beta contêm instruções, embora elas difiram significativamente. No livro do professor do Alfa, há um *script* a ser seguido pelo professor, com indicações detalhadas, inclusive acerca de gestos e olhares. No livro do Beta, a instrução assume a forma de injunção de fazer, como em “*coloca el CD y pídeles que escuchen*”. Há pequenos fragmentos com scripts (*préuntale a tus alumnos: ¿Cómo te llamas?*), mas eles estão são pouco representativos no conjunto do manual. Os enunciados são extremamente estáveis e se assemelham aos presentes no gênero manual de instruções. O “contrato de felicidade” (MACHADO; BRONCKART, 2005; ADAM, 2001), característica de textos instrucionais e prescritivos, está presente em todos os manuais analisados até o momento.

Nos livros do curso Alfa, não há recomendações ou injunções que não recorram ao imperativo ou a expressões que indicam obrigação. Nos do Beta, há passagens com ampla presença de injunções expressas de formas diversas, muitas por intermédio da modalidade deôntica. Há, ademais, uma tentativa frequente de diluição da fonte da prescrição e de simulação de uma autoprescrição. Inclusive inexistente uma manifestação escrita da obrigatoriedade de execução das instruções nele presentes, o que difere dos manuais do curso Alfa.

A seguir, encontra-se a análise dos manuais do curso Gama.

4.3 CURSO GAMA

Em virtude de uma dificuldade a respeito dos manuais do professor do curso Gama já mencionada anteriormente⁵, nesta seção se analisará uma obra intitulada *Manual – Español*, que possui a base dos procedimentos adotados pela instituição, bem como o prólogo e uma unidade do novo livro do professor do curso.

⁵ Capítulo 1 da Parte II.

O *Manual – Español* é um volume único, redigido em português, com 78 páginas, em formato A4 e sem indicação do ano de edição. Nos seus créditos aparece um responsável por sua “elaboração e criação”, além de sua atribuição à empresa franqueadora.

Não possui prólogo e conta com dez capítulos:

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.3 - Índice		
Índice		
1.	Metodologia Espanhol	05
2.	Objetivos e Procedimentos	12
3.	Avaliações	20
4.	Documentos	23
5.	Avaliação Procedimentos	28
6.	Atividades Complementares	32
7.	Preparatorio DELE Intermedio	33
8.	Relatório de Observação de Sala de Aula	43
9.	Seleção de Professores	44
10.	Textos Todo Oídos	45

Como se pode perceber por alguns títulos dos capítulos, o livro aborda variadas questões: (a) Metodologia Espanhol – cumpre o papel de uma introdução do manual, pois apresenta os princípios gerais seguidos pelo curso; (b) Objetivos e procedimentos – traz os objetivos de cada seção presente no livro do aluno e a instrução para o professor quanto ao procedimento a ser seguido em cada passo; (c) Avaliações – prescreve quantas provas o aluno fará, qual a sua estrutura e a distribuição dos pontos; (d) Documentos – lista e descreve os escritos relativos ao trabalho do professor criados pelo curso; (e) Avaliação Procedimentos – apresenta uma instrução detalhada para a aplicação das provas que envolvem as habilidades orais; (f) Atividades Complementares – relata as atividades complementares que o curso Gama oferece às franqueadas; (g) *Preparatorio DELE Intermedio* – descreve o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) e o curso preparatório oferecido pelo Gama; (h) Relatório de observação de sala de aula – explica os elementos componentes do relatório que deve ser preenchido pelos coordenadores de unidade após a observação de aulas; (i) Seleção de professores – determina os procedimentos que as franqueadas devem seguir na seleção de professores; (j) Textos *Todo Oídos* – apresenta a transcrição dos textos orais do livro do aluno. Cada um desses capítulos subdivide-se em seções que não figuram no índice

Há, nesse manual, aspectos didáticos que dizem respeito ao professor e à coordenação pedagógica das filiais (Metodologia, Objetivos e Procedimentos, Avaliações etc.), mas também há dois assuntos que não são da competência do professor: o relatório de observação de sala de aula e a seleção de professores. Dessa forma, o livro dirige-se não apenas aos docentes, mas assume também o papel de um manual pedagógico para o franqueado.

Diante de toda essa diversidade de tema, muitos que fogem ao escopo deste capítulo, a análise se centrará, principalmente, nos que se intitulam Metodologia Espanhol e Objetivos e procedimentos. O primeiro, por assumir o papel de introdução; o segundo, por seu caráter instrucional.

O primeiro capítulo inicia-se com a seguinte epígrafe:

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.5 – Metodologia Espanhol
<i>“O método é o professor” (Paulo Freire)</i>

Considerando que epígrafes cumprem a função de sintetizar o tema ou a perspectiva adotada em uma obra ou em um capítulo, iniciar um manual do professor com essa citação de Paulo Freire é bastante significativo. Há um diálogo com outros cursos de línguas, como o Alfa, cuja proposta de antecipação total coloca o método acima do professor. Dessa forma, o Gama manifesta sua discordância com relação a tal tentativa de racionalização da atividade e sua afiliação a uma visão do ensino que valoriza os saberes docentes, apresentando-se como uma proposta de curso de línguas alternativa.

Há também, ao longo do capítulo, referências a teorias de ensino de línguas, como as abordagens estruturalistas e as comunicativistas, mas se observa uma preocupação maior de dialogar com os discursos da área de educação, como neste trecho:

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.7 – Metodologia Espanhol (fragmento)
Para finalizar, queremos deixar claro que todo processo educativo nasce sob o signo da diversidade e de uma série de experiências e particularidades que são sempre o início de um longo processo que associa indistintamente e de maneira profunda o professor a seu aluno, tendo como objetivo principal o aprendizado da língua e como uma de tantas ferramentas, este manual de trabalho.

O capítulo Metodologia Espanhol contém os objetivos gerais do curso, sua estrutura, os objetivos de cada nível e a estrutura de cada lição. Seriam, portanto, elementos prescritivos de caráter mais genérico. Prescritivos e heterodeterminados, pois

determinam o que deve ser ensinado em cada nível, a duração da aula, entre outros. No entanto, não são instrucionais porque não há uma especificação da tarefa do professor:

Curso Gama – *Manual – Español* – p.5-6-7 – Metodologia Espanhol (fragmentos)

OBJETIVOS DO CURSO

Este curso pretende ensinar ao aluno o uso autêntico da língua espanhola em situações e atividades habituais, usando para isso uma série de atividades metodológicas relacionadas a vários processos de aprendizagem, como o processo comunicativo e o estruturalismo.

[...]

Aplicações práticas:

Capacitar o aluno para:

- Ler e interpretar jornais, livros e revistas.
- Compreender o espanhol culto, coloquial, oral e escrito.
- Redigir textos narrativos, descritivos e argumentativos.
- Expressar, de forma correta e clara, o idioma

[...]

ESTRUTURA DO CURSO

Nosso curso tem duração de 2 anos e meio ou 5 períodos e é destinado a alunos a partir de 12 anos.

Tempo de duração:

Cada aula tem duração de 1 hora e 15 minutos, totalizando 2 horas e 30 minutos semanais (aproximadamente 45 horas por período).

Público-alvo:

Indicado para alunos a partir de 12 anos.

Divisão:

5 níveis

Duração de cada livro: 1 período

O enunciador se identifica por intermédio de um “nós” institucional que busca tematizar principalmente o curso (“este curso pretende ensinar ao aluno”, “nosso curso tem duração de 2 anos e meio”), mas também o aluno (“capacitar o aluno para”). O co-enunciador não é explicitado e o aluno aparece como não-pessoa “ele” (BENVENISTE, 2005).

A única página do manual que contém menções ao professor em todo o capítulo, é também a única que apresenta pautas de conduta:

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.11 – Metodologia Espanhol
<p>Considerações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É importantíssimo que o professor estude o material e prepare suas aulas com antecedência. 2. Deve sempre haver motivação e disposição para o trabalho em sala, considerando a diversidade de estudantes e grupos que o professor terá. 3. Dinamismo para manter o interesse na aula e incentivo à participação de todos são essenciais para um bom crescimento em sala de aula. 4. É fundamental trabalhar com o material adequadamente e estar acessível e solícito sempre diante do surgimento de uma ou mais dúvidas. 5. O trabalho em equipe é primordial para o sucesso dentro e fora da sala de aula. 6. Deve-se utilizar técnicas de trabalho para facilitar o processo de aprendizagem do aluno para que seja acompanhado seu aproveitamento no curso.

É uma seção na qual existe um predomínio de recomendações apresentadas como uma verdade, no eixo alético: “é importantíssimo que”, “é fundamental”, “são essenciais”, “é primordial”. Dois itens recorrem à modalidade deôntica, com o verbo “dever” no sentido de obrigação (“deve sempre haver” e “deve-se utilizar”). No entanto, tanto as recomendações quanto as obrigações são manifestações de uma injunção dirigida ao docente. Em “é importantíssimo que o professor estude o material e prepare suas aulas com antecedência” há uma prescrição: “estude e prepare suas aulas com antecedência”.

A partir dessa seção Considerações, o manual do curso Gama assume a feição de um documento prescritivo primordialmente procedimental e instrucional. Ela constitui, portanto, um enlace entre o primeiro capítulo e os demais; com o segundo, em especial, que traz os objetivos de cada seção do livro do aluno e a instrução para o professor quanto ao procedimento a ser seguido:

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.12-13 – Objetivos e procedimentos
<p>OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS</p> <p><i>Libros 1-2-3-4</i></p> <p>COMENTANDO</p> <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Compreensão auditiva e leitora. ■ Interpretação de texto. ■ Enriquecimento do vocabulário. ■ Expressão oral e escrita.

PROCEDIMENTOS

- Explorar a ilustração como uma espécie de “calentamiento” da lição, ambientando o aluno ao tema que será proposto. Desenvolver perguntas e/ou debates relacionados à figura.
- Texto “Comentando”: Ler duas vezes ou passar o CD duas vezes.
- Compreensão e expressão oral: O docente deve estimular os alunos para que participem, de forma alternada, da representação e interpretação do “Comentando”. Esta leitura deve ser realizada de acordo com o número de alunos e incitando a participação de todos. Sugere-se utilizar o recurso da dramatização em duplas e/ou em grupo.
- “Vocabulário”: Para o conhecimento de palavras fora do âmbito de compreensão do aluno, o professor deve recorrer ao uso de sinônimos, desenhos ou representação (não usar tradução). Para uma maior assimilação do vocabulário, podem ser utilizados recursos visuais extras.

Nesse fragmento, cuja estrutura se repete em todo o capítulo, há uma organização por meio de tópicos que indicam ao professor como trabalhar com cada elemento constante da seção correspondente do livro do aluno. Dialoga com os gêneros instrucionais até mesmo na estruturação dos elementos de sua construção composicional, como uma receita: os objetivos seriam os “ingredientes” e os procedimentos, o “modo de fazer”.

Apesar da repetição da sua forma, do seu caráter instrucional e do predomínio da modalidade deôntica, os recursos lingüísticos utilizados em Procedimentos são variados. Nas diversas seções, não há paralelismo sintático e por isso há construções com verbo no infinitivo, como no exemplo acima (“explorar a ilustração”, “desenvolver perguntas”), no presente não embreado (“volta a fazer”, “pede aos alunos”) e frases nominais (“busca de informações”). Também se usa o verbo “dever” com sentido de obrigação (“o docente deve estimular”).

Vejam-se mais fragmentos do Manual:



Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.13-14 – Objetivos e procedimentos (fragmentos)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nesta parte o professor deve fazer a pergunta à classe sem especificar ninguém em particular. ■ Uma vez obtida a resposta, volta a fazer individualmente algumas vezes. ■ Em seguida, pede aos alunos que as escrevam em seus livros. <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Busca de informações dos alunos através do processo indutivo. Deve-se estimular o aluno a construir seu conhecimento, através de associações com sua língua materna, de seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo.

[...]

- a. Nesta parte, recomendamos ao professor fixar o conteúdo gramatical no quadro de uma forma simples e concreta, como se encontra no livro.

O professor é sempre referido como não-pessoa (“o professor deve”) e, apesar da ausência de marcas de pessoa do co-enunciador, o uso do infinitivo dá um efeito de sentido de “tu” dirigido ao docente. Há apenas uma marca do enunciador (“recomendamos ao professor”), que é o mesmo “nós” institucional visto antes. Em todo o restante do texto, há um apagamento das pessoas, o que representa uma estratégia discursiva de ocultação da relação prescritiva ou, pelo menos, da fonte da prescrição.

Além dos objetivos e procedimentos, aparecem, nesse capítulo, alguns quadros intitulados “Sugestão”:

Curso Gama – Manual – Español – p.16-17 – Objetivos e procedimentos (fragmentos)	
 <p>SUGESTÃO Exercícios de fixação, construção de frases e jogos interativos com o vocabulário aprendido estimulam e facilitam a absorção do aprendizado.</p>	 <p>SUGESTÃO O professor pode, com antecedência, fazer uma cópia do texto e trabalhá-lo com o livro fechado. O texto é recortado em várias tiras distribuídas aos alunos para a leitura. Em seguida os alunos montam o “quebra-cabeça” (trabalhando assim a coerência e coesão do texto) e abrem o livro para fazer a comparação legitimando, assim, a atividade.</p>

Esses dois exemplos apresentam sugestões de natureza diferentes. No primeiro, há um princípio didático acerca do ensino-aprendizagem de línguas. Ele se manifesta, por meio de uma assertiva, do eixo alético: “exercícios de fixação [...] estimulam e facilitam a absorção do aprendizado”. No segundo, apresenta-se uma proposta específica de atividade, que aparece como uma permissão, do eixo deôntico, expressa pelo verbo “poder”: “o professor pode [...] fazer uma cópia”. Assim, o enunciador visa a produzir enunciados com efeito injuntivo, tanto no primeiro, pelo seu valor de verdade, quanto no segundo, pela permissão dada ao co-enunciador. Se essas pequenas observações apresentam “sugestões”, é possível inferir que os procedimentos representam uma obrigatoriedade

Há, ao longo de outros capítulos do manual, uma série de elementos de prescrição descendente. Destacam-se, além dos já mencionados, aqueles que se referem às avaliações. Os instrumentos, os seus componentes, os procedimentos de aplicação, o cômputo das notas, tudo é determinado pela franqueadora. O papel do professor seria o de um aplicador dessas regras previamente estabelecidas e verbalizadas no manual.

A organização discursiva desses capítulos é a mesma já vista no manual: uso do “nós” institucional referido ao enunciador, apagamento do co-enunciador, expressão de obrigação por meio da modalidade deôntica:

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.20 – Avaliações
<p>NÚMERO DE MODELOS DE PROVAS</p> <p>2 (A e B).</p>
<p>ESTRUTURA DE AVALIAÇÕES</p> <p>As provas serão aplicadas na metade de cada livro e ao final dele. Exemplo: Livro 1 das lições 1/6 7/12. Recordamos que entre cada grupo de lições existe uma revisão a ser feita antes de cada prova.</p>
<p>AS AVALIAÇÕES TERÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Texto e interpretação ■ Conteúdo gramatical ■ Vocabulário ■ Compreensão auditiva ■ Conversação ■ Fonética e pronúncia

Curso Gama – <i>Manual – Español</i> – p.28 – Avaliação procedimentos (fragmentos)
<p>PROVA DE COMPREENSÃO AUDITIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ O professor deve fazer a leitura do texto três vezes. ■ Recomenda-se que a primeira leitura seja feita com um ritmo mais acelerado, a segunda de maneira mais pausada e a terceira leitura novamente com o ritmo mais acelerado. ■ Em nenhuma hipótese deve-se parar a leitura para esperar que os alunos preencham os espaços em branco.

O professor, por um lado, vê-se obrigado a avaliar seus alunos por meio de instrumentos que lhes são heterodeterminados, formulados pela franqueadora (e, supõe-se, iguais para todos os alunos do curso Gama) e, por outro, a contemplar a “diversidade” do “processo educativo”, como se está no fragmento da página 7 reproduzido mais acima.

O manual do curso Gama apresenta ainda um capítulo, denominado Documentos, que lista e descreve os escritos relativos ao trabalho do professor existentes na instituição. Quase todos dizem respeito ao controle das atividades discentes, mas um deles, chamado *Control didáctico*, relaciona-se às tarefas docentes:

CONTROL DIDÁCTICO

Este documento auxilia o trabalho de acompanhamento das aulas feito pelo professor. Há um espaço destinado às datas, outro às lições a serem ministradas (estas já previamente estipuladas pela coordenação tendo como base os planejamentos semestrais enviados pela Franqueadora) e uma parte do documento está dividido pelo passo a passo de cada unidade para que o professor se guie durante o processo de aprendizagem.

A cada tema explorado em sala de aula, o professor deve marcar um X na área referente.

É imprescindível que este documento seja preenchido não somente para o controle do professor como também um guia para um professor substituto.

Ao final do documento, há um espaço para a assinatura do professor e outro para a assinatura do coordenador pedagógico da unidade.

Trata-se de um controle minucioso da atividade do professor, mas é apresentado não como um elemento de vigilância superior, mas como um “auxílio” para que “o professor se guie”, para “controle do professor” ou “um guia para um professor substituto”. No entanto, é qualificado como “imprescindível” seu preenchimento “a cada tema explorado em sala de aula”. Essa apresentação discursiva de um elemento de controle da prescrição como algo benéfico para o trabalhador se aproxima da forma pela qual Taylor (2006) justifica a “divisão equitativa do trabalho” entre gerência e operários e, também, de como o curso Alfa, como se viu na seção 4.1, se refere aos planos de aula presentes no seu livro do professor. Todas essas prescrições e instrumentos de controle externos recebem um tratamento discursivo que visa à cooptação. Assim, esse instrumento do curso Gama é disciplinador, atua por meio da “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1999, p.121), da inspeção e controle dos pormenores.

Nesse fragmento aparece, pela primeira vez, a informação de que o cronograma das aulas é determinado externamente, pela franqueadora e pela coordenação de unidade. Do mesmo modo, observa-se a obrigatoriedade de aplicação de todos os itens presentes no livro do aluno, pois o professor precisa marcar no formulário a execução de cada um, de maneira pormenorizada.

Essa pormenorização, a exacerbação das minúcias típicas dos processos disciplinares analisados por Foucault (1999), pode ser vista no livro do professor do curso Gama, manual que está em construção. A unidade do livro do professor que será analisada pertence ao nível 3 de um curso de 5 níveis. Possui 25 páginas em formato A4. Esse manual ainda não foi publicado e não se tem informações sobre sua autoria.

O texto completo do prólogo:

Curso Gama – Livro do Professor – p.1 – Prólogo
<p><i>Querido colega</i></p> <p><i>Antes de começarmos nosso trabalho, é importante ressaltar que esta obra objetiva atender as novas exigências mercadológicas onde o aluno torna-se parte integrante e ativa no processo de aprendizagem. E você, professor, é peça chave para o sucesso desta grande empreitada.</i></p> <p><i>Buscando atingir uma comunicação plena, enfatizamos que os Apartados das lições deverão ser trabalhados de forma vinculada e enlaçada, e não como conteúdos independentes.</i></p> <p><i>Nosso foco será sempre o ato comunicativo, o uso real da língua, sendo ela analisada como um conjunto de eventos comunicativos. Não limitaremos o estudo da língua a uma análise do texto oral e escrito, mas, sim, as circunstâncias em que esse texto será produzido e interpretado.</i></p> <p><i>É fundamental que nós, educadores, tenhamos sempre em mente que nenhum indivíduo é igual ao outro, e é daí que nasce e a riqueza do ser humano, de sua pluralidade. Nos relacionaremos com alunos de diversas realidades sócio-culturais e nos depararemos com diferentes formas de ver e interagir com a vida.</i></p> <p><i>Todos estes fatores apontam para a necessidade de nossa preparação, evolução e desenvolvimento constantes, visando à plena execução das práticas didático-pedagógicas, pois, somente desta forma, torna-se possível ensinar e estimular nossos alunos a aprender, atingindo os objetivos que os fizeram optar pela marca Gama!</i></p> <p><i>Tenha um ótimo trabalho e divirta-se.</i></p>

Esse texto se aproxima, com relação ao seu tema, daquilo que se viu no capítulo Metodologia Espanhol do manual. Busca-se um diálogo com as teorias de ensino e com a educação. O curso Gama, dentre os já analisados até o momento, é o único que reivindica como sua função a de educar, não apenas a de ensinar uma língua estrangeira para fins instrumentais.

A relação estabelecida entre enunciador e co-enunciador nesse prólogo difere das demais já vistas. O enunciador se apresenta como um “nós” que assume dois papéis distintos: em “enfatizamos que”, repete-se, uma vez mais, o “nós” institucional; em “nosso trabalho”, “nosso foco”, entre outros, trata-se do “nós” inclusivo, que representa o “eu” instituição/educador e o “tu” professor. Já na saudação se vê a identificação entre enunciador e co-enunciador por meio do uso da designação “colega”, que visa a estabelecer um vínculo corporativo com o professor. Assim, ameniza-se o efeito da prescrição apresentada no livro; em vez de uma imposição que parte da hierarquia, institui-se a cenografia (MAINGUENEAU, 2002) de uma carta dirigida a um colega professor, a um “querido colega” e a quem se recomenda, ao final, que se divirta com o trabalho (“tenha um ótimo trabalho e divirta-se”).

O texto do prólogo, apesar dessa cenografia, é repleto de injunções. Inicia-se com um argumento que tem o objetivo de justificar as opções didáticas do livro do aluno a partir de exigências mercadológicas: “esta obra objetiva atender as novas exigências

mercadológicas onde o aluno torna-se parte integrante e ativa no processo de aprendizagem”. Para isso, faz um chamamento ao docente e o responsabiliza pelo sucesso ou fracasso da empreitada do curso Gama: “e você, professor, é peça chave para o sucesso desta grande empreitada”. Dessa forma, a concretização do “contrato de felicidade” está nas mãos do professor.

Há também uma obrigação expressa pelo verbo “dever” (“os Apartados das lições **deverão** ser trabalhados”). No entanto, a maior parte do texto prescreve por meio de asserções: “Nosso foco será sempre o ato comunicativo [...]. Não limitaremos o estudo da língua” e “é fundamental que nós, educadores, tenhamos sempre em mente que [...]. Nos relacionaremos com alunos de diversas realidades”. Conclui com a expressão de uma necessidade (“Todos estes fatores apontam para a necessidade de nossa preparação”) e com a manifestação explícita do “contrato de felicidade”: “pois, somente desta forma, torna-se possível ensinar e estimular nossos alunos a aprender, atingindo os objetivos que os fizeram optar pela marca Gama!”.

Em nenhum momento do prólogo ou da unidade do livro do professor há remissões ou referências ao manual. São textos que não se entrecruzam, que não parecem formulados com uma visão de conjunto, como ocorre com os livros do curso Alfa.

A lição do livro do professor que se segue ao prólogo tem estrutura semelhante à do capítulo Objetivo e Procedimentos do manual: primeiramente, aparecem os objetivos da unidade; depois, um passo a passo dos procedimentos:

Curso Gama – Livro do Professor – p.2 – <i>Lección 25 – Parte I</i> (fragmentos)
<u>COMENTANDO (17')</u>
<p>OBJETIVOS Compreensões auditiva e leitora. Enriquecimento do vocabulário. Expressão oral. Conhecimento sócio-cultural.</p>
<p>PROCEDIMENTOS Importante: Certifique-se de que todo material necessário está em suas mãos. Não esqueça de preparar o CD caso seja necessário.</p>
<p>1º Passo (2') Com o livro fechado, busque os conhecimentos prévios dos alunos através de um “preaquecimento” em relação à peregrinação, fé, caminhos religiosos no Brasil e no mundo. Siga as seguintes instruções:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Pergunte se eles conhecem o caminho de <i>Santiago de Compostela</i>, onde está situado e se conhecem alguém que tenha realizado esta peregrinação. b) Incentive-os a querer conhecer mais sobre o tema. c) Aproveite os conhecimentos prévios dos alunos, estimule a participação de todos e apenas vá orientando e complementando seus discursos. d) Corrija possíveis erros em seus discursos somente repetindo de maneira “correta” a frase em questão, deixe-os à vontade para praticar a oralidade neste momento. <p>[...]</p>

2º Passo (2')

Trabalhe a compreensão e interpretação visual de seus alunos. Peça-os que abram seus livros na **Lección 25**, texto **Comentando - Peregrinos**. Explore a ilustração como uma espécie de “calentamiento” para o texto, ambientando o aluno ao tema que será proposto. Siga as seguintes instruções:

- a) Desenvolva perguntas relacionadas à figura.
[...]
- b) Estimule os alunos a responderem em Espanhol. Caso respondam em Português, diga a palavra/frase em Espanhol e peça-os que repitam mais uma vez sua resposta

Diferentemente dos procedimentos presentes no manual, que não se referem a uma lição específica, mas a como abordar de forma geral cada seção do livro do aluno, no livro do professor cada procedimento é minuciosamente descrito. Esse fragmento reproduzido diz respeito a uma atividade que, no livro do professor é detalhada em quatro páginas, com seis passos, cada um com vários itens, além de quadros com exemplos e observações. No livro do aluno, trata-se de uma página onde há apenas uma imagem e um pequeno texto em forma de diálogo. Apresenta-se, portanto, uma exacerbação nos detalhes, uma minúcia no tratamento das prescrições.


A unidade do livro do professor tem claro caráter instrucional e predomínio da modalidade deôntica com verbos no imperativo de ordem (“busque os conhecimentos”, “siga as seguintes instruções”, “pergunte se eles” etc.). Os enunciados são estáveis e se parecem aos do gênero manual de instruções.

O texto não apresenta marcas do enunciador, mas o direcionamento ao co-enunciador professor é explícito por meio de um “tu”: “certifique-se”, “não esqueça” etc. É possível relacionar o apagamento do enunciador na lição às estratégias discursivas do prólogo, onde se constrói uma identificação com os coenunciadores numa tentativa de borrar as diferenças. Assim, vê-se o seu efeito de sentido de ocultação da fonte da prescrição.

Ressalte-se que, mesmo minuciosamente detalhada, a prescrição presente nos procedimentos não apresenta um *script* da aula para o professor. No entanto, identificam-se na unidade em análise as características primordiais da tarefa.

Na unidade em questão, além de objetivos e procedimentos, há pequenos quadros com exemplos e observações. Na *Lección 25*, encontram-se seis. Vejam-se os de sugestões:

Curso Gama – Livro do Professor – p.2-6 – *Lección 25 – Parte I* (fragmentos)



Profesor, ¡pon atención!

Você pode levar um mapa da Espanha e pedir que seus alunos encontrem o Caminho de Santiago e/ou que criem uma rota de viagem partindo de várias cidades espanholas.

¡Fíjate!

É fundamental que valorizemos todas as informações que o livro nos oferece, sejam elas através de palavras ou imagens. Não esqueça: em toda figura existe um texto a ser descoberto e explorado.

¡Fíjate!

Ao estimular todo o grupo a participar através da elaboração de exemplos, você dará a oportunidade de todos os alunos praticarem e, muitas vezes, a dúvida de 1 pode ser a dúvida de muitos. Além disso, o aluno se sente mais seguro para se expressar, pois não se torna o “centro das atenções”.

No primeiro quadro, há uma sugestão em forma de permissão: “Você pode levar um mapa da Espanha”. Assim como já foi dito com relação aos quadros intitulados Sugestão presentes no manual, se essa observação apresenta uma sugestão, pode-se inferir que os procedimentos representam uma obrigatoriedade. Nos demais quadros, veem-se recomendações com valor de verdade. São prescrições que se relacionam com questões do processo de ensino-aprendizagem. Esse padrão se repete ao longo de toda a unidade.

Para concluir esta seção, retoma-se a citação de Paulo Freire presente na epígrafe do manual: “o método é o professor”. O Gama apresenta-se como um curso que discorda da tentativa de racionalização da atividade docente. No entanto, seu *Manual – Español* apresenta elementos prescritivos de caráter mais genérico, com a estrutura geral das lições, recomendações e obrigações. Em grande parte, é um documento procedimental e instrucional. A unidade analisada do livro do professor tem um predomínio da modalidade deôntica com verbos no imperativo de ordem. De forma semelhante ao que se viu nas unidades do livro do curso Beta, seus enunciados são estáveis e se parecem aos do gênero manual de instruções, com prescrições minuciosamente detalhadas. Porém, seu caráter é diferente da que se vê no livro do professor do curso Alfa, no qual há *scripts* da aula para o professor.

Após o que se viu no manual e no livro do professor do curso Gama, evidencia-se que a frase de Freire utilizada como epígrafe se choca a proposta que apresentam, na qual

se observa a existência de uma tarefa que constitui uma tentativa de antecipação em detalhes do trabalho docente, em especial, no livro do professor.

A seguir, será verificado como o curso Delta aborda essas questões.

4.4 CURSO DELTA

O curso Delta possui um livro do professor para cada um dos cinco níveis oferecidos pela instituição. O volume analisado é do nível 1, com formato A5, páginas não numeradas e quase todo escrito em espanhol. Não há indicação de ano de edição ou de autoria e tampouco há página de créditos. Apenas há, na quarta-capa, a logomarca e o endereço da franqueadora.

Ele possui três páginas introdutórias, que são as mesmas do livro do aluno, seguidas de dois capítulos exclusivos do manual do professor intitulados *Instrucciones Generales* e *Textos de Cultura*. As 30 lições e 5 revisões são organizadas da seguinte maneira: nas duas primeiras páginas de cada lição, reproduz-se o livro do aluno, nas duas seguintes, estão as instruções dirigidas ao professor. O manual não possui sumário.

Nas três páginas introdutórias que estão também no livro do aluno, há um prólogo assinado pelo presidente do curso Delta no qual agradece a opção do estudante e faz um breve comentário acerca da instituição. Em seguida, há duas páginas com cinco parágrafos intitulados: O Método, O Curso, Liderança, A Música e Excelência no Ensino. Dirigem-se ao estudante, indicado por um “você”, e comentam brevemente as características do ensino de línguas na instituição. Usam recursos publicitários, como o apelo ao discurso científico:

Curso Delta – <i>Manual do professor</i> – O Método e A Música (fragmentos)	
[...]	

A Música

As músicas de fundo contidas no material de áudio, foram produzidas cientificamente num estúdio em San Francisco, Califórnia. O tempo e ritmo musicais utilizados seguem um padrão que varia entre 50 e 70 toques por minuto, que favorecem a assimilação e retenção nos estudos.

Apesar de dirigida ao aluno-consumidor, a presença de tal introdução no manual do professor indica que, da mesma forma que o estudante deve ser convencido da validade e da qualidade do Delta, a instituição também deseja a adesão dos docentes aos seus princípios. A explicação para essa busca de aceitação está no método empregado pelo curso – cuja análise extrapolaria os limites desta tese – que, apesar de dialogar com o audiolingualismo, não pode ser visto como parte dele ou de qualquer outro enfoque predominante no ensino de línguas estrangeiras.

O segmento do manual dirigido ao professor possui dois capítulos: *Instrucciones Generales* e *Textos de cultura*. O primeiro divide-se em quatro seções: *Al Profesor*, *Instrucciones Generales*, *Su preparación* e *El paso a paso de las clases*.

A parte denominada *Al Profesor* cumpre a função de uma introdução:

Curso Delta – Manual do professor – Al Profesor
<p>Al Profesor</p> <p>Bienvenido al mundo de la . Nosotros le recomendamos hablar solamente ESPAÑOL con los otros profesores durante su permanencia en la . Esto contribuirá a crear un ambiente de aprendizaje e incentivará a los estudiantes a imitar su ejemplo.</p> <p>El profesor cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del idioma, dentro del método . Su trabajo no consiste solamente en transmitir una serie de reglas y fórmulas, sino, principalmente, en motivar y entusiasmar al alumno durante el curso, certificarse de su desarrollo y asegurarse de su calidad.</p> <p>Le recomendamos que en su primer contacto con el alumno, haga una breve presentación de la dinámica de enseñanza a ser adoptada. En este instante, es importante explicar a los alumnos algunos aspectos relevantes, de cómo se desarrollará el proceso de enseñanza. Aproveche también para destacar el uso del material de audio. Recuerde al alumno que él deberá oír el contenido del material de audio con frecuencia, pero sin adelantarse a las lecciones no dadas aún. En este momento, Ud. deberá prevenir al alumno sobre la importancia de la tarea de casa. Esta práctica lo ayudará no sólo en el desarrollo de la escritura, sino que lo beneficiará, también y principalmente, en su habilidad para hablar.</p> <p>Material del Alumno</p> <p>Está compuesto por un juego que contiene el libro del alumno, el libro de actividades y material de audio.</p>

Material del Profesor

Está compuesto por un juego que contiene este manual, el libro de actividades y material de audio. El manual del Profesor contiene además las Instrucciones Generales, que tratan de los procedimientos del curso y de las técnicas que deben usarse en la clase, del contenido paso a paso de cada lección que debe ser practicado por el profesor en la clase, que está intercalado con las lecciones del libro del alumno, además de las oraciones del Escuche, que está en el libro de actividades.

Esse texto permite antever o caráter das *Instrucciones Generales* dirigidas ao professor. Após as boas-vindas, inicia-se uma sequência de prescrições que se expressam por diferentes recursos linguísticos: recomendação (“*nosotros le recomendamos hablar solamente ESPAÑOL*”, “*le recomendamos que en su primer contacto con el alumno*”), ordem por meio de imperativo e do verbo dever (“*recuerde al alumno*”, “*Ud. deberá prevenir al alumno*”), asserções (“*su trabajo [...] consiste [...] en motivar y entusiasmar al alumno*”, “*es importante explicar a los alumnos*”), sugestão (“*aproveche también para destacar*”). Em quase todos os períodos desses dois primeiros parágrafos há uma prescrição.

No texto também aparece um “*nosotros*” institucional que se responsabiliza pelo dito e que se identifica com a voz da franqueadora, responsável pela preparação dos materiais didáticos. O professor é, principalmente, o “*usted*” a quem o texto se dirige (“*le recomendamos que en su primer contacto con el alumno, haga una breve presentación*”), mas é também o “*él*”, figura ausente da interação em “*el profesor cumple*”.

O manual do curso Delta é o único analisado que opta por dirigir-se ao co-enunciador professor por meio de “*usted*”. Trata-se de um pronome de cortesia e respeito, mas que também tem efeito de distanciamento. Se, por um lado, esse pronome pode ser mais profissional, institucional e cobrir todas as áreas geoletais do espanhol, por outro, ao referir-se ao professor de “*usted*”, o enunciador pode marcar uma distância explícita.

Nesse fragmento, marca-se uma oposição entre dois papéis possíveis para o professor de espanhol: o dos outros cursos e instituições, nos quais “*consiste solamente en transmitir una serie de reglas y fórmulas*”; o do Delta, onde cabe ao docente “*transmitir una serie de reglas y fórmulas*” e também “*motivar y entusiasmar al alumno durante el curso, certificarse de su desarrollo y asegurarse de su calidad*”. Assim, a docência como atividade de organização das interações e como co-construtora do conhecimento dos estudantes é ignorada. O professor seria apenas, na concepção expressa pelo Delta nesse texto, um transmissor de regras e um motivador dos alunos.

O último parágrafo, que recebe o subtítulo de *Material del Profesor*, traz elementos importantes para a análise do manual pelo viés da prescrição. Afirma-se: “*el manual del*

Profesor contiene además las Instrucciones Generales, que tratan de los procedimientos del curso y de las técnicas que deben usarse en la clase, del contenido paso a paso de cada lección que debe ser practicado por el profesor en la clase". O uso do verbo “dever” com sentido de obrigação com relação aos procedimentos, às técnicas e ao passo a passo das lições explicita o caráter de tarefa do manual, entendido no sentido de uma tentativa de antecipação e racionalização total da atividade. A análise do passo a passo poderá confirmar ou não essa possibilidade.

Após o texto introdutório, está a seção *Instrucciones Generales*. Ela está dividida em dez tópicos, cada um deles com sua breve explicação. Todos apresentam injunções que se expressam de forma contundente, mediante ordens:

Curso Delta – Manual do professor – Instrucciones Generales (fragmentos)
Instrucciones Generales
<p>La comunicación - La comunicación entre usted y los alumnos se dará en español.</p> <p>El tono de la voz - Usted deberá mantener un tono de voz alto y expresivo, determinando el ritmo y la cadencia de la clase. Es a través de esta dinámica que sus alumnos se sentirán motivados y responderán a sus estímulos apropiadamente.</p> <p>[...]</p> <p>Las sentencias del Manual del Profesor - Usted deberá seguir estrictamente las sentencias contenidas en esta guía. Esta secuencia posee una metodología científica y es a través de ella que el alumno aprenderá el idioma.</p> <p>El modelo - Todas las veces en que haya una estructura nueva en las lecciones de contenidos nuevos, usted percibirá que hay un modelo. Ellos están siempre en español (en negrito). Cuando aparezcan, usted deberá llamar la atención de los alumnos para sí, darlos en español y desde ese momento los alumnos tendrán la oportunidad de practicarlos.</p> <p>[...]</p> <p>Aplicando la pirámide - Jamás corrija en español una sentencia que fue reproducida incorrectamente por los alumnos. En el caso de haber errores de estructura, intente hacerlos recordar la construcción correcta, dividiendo la sentencia en partes menores, partiendo de la estructura errada y expandiéndola con las otras palabras de la extensión, hasta que ella sea construida correctamente.</p> <p>[...]</p> <p>Promoviendo la confianza del alumno - Cuando el alumno acierte, pero no tenga seguridad de la frase, usted deberá decirle "novamente", o "para reforçar", para que los alumnos la digan nuevamente con confianza.</p> <p>Qué hacer con el tiempo que sobra - En el caso de sobrar tiempo al final de la clase, usted podrá pedir a los alumnos que mantengan una conversación entre ellos, en parejas, sobre los asuntos abordados en la lección.</p>

Nesses fragmentos e também em todo o restante do capítulo *Instrucciones Generales*, que inclui as seções *Instrucciones Generales*, *Su preparación* e *El paso a paso de las clases*, o enunciador se dirige ao co-enunciador apenas para prescrever em forma de ordem. São usados recursos lingüísticos já vistos em outros livros analisados, como imperativo (“*intente hacerlos recordar*”) e abundantes usos de “deber” (“*usted deberá mantener*”, “*usted deberá seguir*”, “*usted deberá llamar*”, etc.). No entanto, encontram-se

nesse manual alguns recursos ainda não observados nos demais: o futuro de mandato (“*la comunicación entre usted y los alumnos se dará en español*”) e intensificadores como “*jamás*” e “*estrictamente*”. O futuro de mandato expressa uma ordem inapelável e, em uma escala de manifestações linguísticas de injunção, estaria no topo: “*no matarás*”, dizem os Dez Mandamentos. O mesmo ocorre com o uso de “*jamás*” e “*estrictamente*”, que representam uma interdição e uma ordem absolutas, contra as quais não se espera e não se admite recurso.

Na seção *Instrucciones Generales* aparecem alguns poucos fragmentos em discurso direto, em forma de *script*: “*usted deberá decirle ‘novamente’, o ‘para reforçar’, para que los alumnos...*”. Há outros exemplos semelhantes ao longo das *Instrucciones Generales*, mas o que é esporádico nesse capítulo apresenta-se abundante nas lições, nas quais há um predomínio absoluto desse discurso direto por citar:

Curso Delta – Manual do professor – Lección 1 (fragmentos)	
<i>Presente el contenido de Verbos</i>	
1. Necesitar	14. Yo como
2. Yo necesito	15. Yo necesito hablar.
3. Yo necesito	16. Yo hablo
4. Yo hablo	17. Necesitar
5. Yo bebo	18. Yo necesito
6. Yo como	19. Yo necesito beber.
7. Necesitar	20. Yo bebo
8. Yo necesito	21. Comer
9. Hablar	22. Yo como
10. Yo necesito hablar.	23. Yo necesito comer
11. Yo necesito beber.	24. Necesitar
12. Yo necesito comer.	25. Yo necesito
13. Comer	26. Yo hablo
<i>Presente el contenido de Vocabulario</i>	
1. Yo necesito hablar / beber / comer	
2. Yo hablo portugués / inglés	
3. Yo necesito comer ahora / beber	
4. Yo necesito hablar inglés	
5. Yo necesito hablar inglés ahora / hoy	
6. Yo necesito comer ahora / hoy	
7. Yo necesito beber agua ahora / hoy	
8. Yo hablo con usted	
9. Yo necesito hablar con mi padre / ahora / hoy	
10. Yo necesito hablar contigo.	
11. Yo necesito hablar con usted ahora / hoy	
12. Yo bebo	
13. Yo bebo vino / café / jugo / leche / agua / cerveza	
14. Necesito beber café / vino / jugo / leche / agua / cerveza	
15. Yo como	
16. Yo como pescado	
17. Yo necesito comer carne / pescado	
18. Yo hablo	
19. Yo hablo con usted / mi hermano / padre / madre / hermana / padres	
<i>Manual del Profesor</i>	

Sobre o procedimento a ser seguido, afirma-se nas *Instrucciones Generales* que o professor “*deberá seguir estrictamente las sentencias contenidas en esta guía*”:

Curso Delta – Manual do professor – Instrucciones Generales (fragmento)
Las sentencias del Manual del Profesor - Usted deberá seguir estrictamente las sentencias contenidas en esta guía. Esta secuencia posee una metodología científica y es a través de ella que el alumno aprenderá el idioma.

A prescrição de seguir “*estrictamente*” as frases não dá margem a alterações de qualquer natureza, seja na ordenação, na inclusão, na exclusão ou na adaptação de alguma delas. Assim, confirma-se o caráter de tarefa do manual do professor, pois as lições representam uma antecipação detalhada do trabalho do professor, procedem da hierarquia em forma de uma instrução escrita e detalhada.

A prescrição e a interdição de qualquer mudança na sua prática são explicadas pelo seguinte argumento: “*esta secuencia posee una metodologia científica y es a través de ella que el alumno aprenderá el idioma*”. Dessa forma, o curso Delta não simula um discurso científico, como faz o Alfa, mas utiliza a ciência como argumento de autoridade para tentar conseguir a adesão dos professores ao prescrito. Em que consiste a “*metodología científica*” utilizada não se sabe. Pode-se, então, indagar qual seria o motivo dessa omissão, se o manual se dirigiria a um co-enunciador modelo incapaz de compreendê-la. Também se pode questionar se o apelo ao argumento científico seria uma estratégia de busca de adesão ou se trataria de uma imposição direta e que marca uma diferença hierárquica entre enunciador e co-enunciador.

Em outras passagens do manual do professor se percebe a construção de uma imagem discursiva de um co-enunciador não somente incapaz de planejar sua própria atividade, mas também de compreender determinadas questões (como a explicação da “*metodología científica*” empregada) e de manejar os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos. Um exemplo disso está no *Apéndice Gramatical* que se encontra ao princípio de cada lição:

Curso Delta – <i>Manual do professor</i> – <i>Lección 1</i> (fragmentos)	
<p>APÉNDICE GRAMATICAL</p> <p>Diferencias de las formas verbales del modo indicativo en la 1ª y 3ª personas (yo, Ud.) en frases afirmativas e interrogativas.</p> <p>Uso de NECESITAR + Infinitivo Ej.: Necesito hablar con mi amigo.</p> <p>Padre = papá Madre = mamá</p> <p>Observación:</p> <p>Los plurales de las palabras comunes en español se forman con la substitución del singular colocándoles una S o ES. El material de español presupone que los alumnos pueden trabajar con los plurales inmediatamente después de la presentación de los sustantivos en singular.</p> <p>Ej.: hijo hijos español españoles</p> <p>Lo mismo se dará entre sustantivos masculinos y femeninos regulares.</p> <p>Ej.: hermano -hermana</p>	

Esse *Apéndice* está presente apenas no manual do professor e se dirige ao docente. Na verdade, ele constitui a única seção presente nas lições que não é um *script* para ser lido em sala de aula. A seção *Su Preparación*, integrante das *Instrucciones Generales*, explica sua função:

Curso Delta – Manual do professor – Su Preparación
Su preparación
<p>Todas las lecciones fueron planificadas para ser dadas en 60 minutos, incluyendo la corrección oral de la tarea.</p> <p>Antes de ir a la clase, Ud. deberá prepararse muy bien leyendo las instrucciones referentes a cada lección, el Apéndice Gramatical, las sentencias del manual del profesor, además de oír el material de audio.</p> <p>Ud. deberá también tener las lecciones de casa de los alumnos siempre corregidas y listas para ser devueltas al inicio de la clase.</p> <p>Las clases siempre se inician con la tarea (con excepción de la lección I y de las lecciones de revisión).</p> <p>Recuerde que las informaciones del Apéndice Gramatical sirven apenas para orientarlo en relación al asunto de la clase, jamás para explicar a los alumnos las reglas gramaticales que se encuentran allí. Los alumnos no deberán entrar en contacto con él</p>

O *Apéndice* é uma seção que serve para “orientarlo en relación al asunto de la clase, jamás para explicar a los alumnos”. Cabe ao professor, antes de dar a aula, “prepararse muy bien leyendo las instrucciones referentes a cada lección, el Apéndice Gramatical, las sentencias del manual del profesor”. Dessa forma, espera-se que o co-enunciador professor desconheça ou precise ser lembrado de informações sobre a língua que ele ensina como, por exemplo: “Padre = papá” ou “los plurales de las palabras comunes en español se forman con la sustitución del singular colocándose una S o ES”. Considerando que tais informações deveriam ser previamente conhecidas por um professor de espanhol, pode-se novamente colocar em questão a natureza dos professores com os quais dialoga o manual do professor do curso Delta.

Outro exemplo que pode ser citado é o dos *Textos de Cultura*, apresentados como última seção das *Instrucciones Generales*:

Curso Delta – Manual do professor – Textos de Cultura
Lecciones Culturales
<p>Deberán ser dadas en una fecha lo más próxima de la celebración (en los cursos Vip y Executive son optativos). Además de las informaciones contenidas en los textos, Ud. deberá investigar bien sobre la fecha que será celebrada para poder responder a las preguntas de los alumnos. Primeramente usted deberá charlar con los alumnos, viendo con ellos la importancia de la fecha y haciendo un paralelo con las mismas celebraciones en el Brasil, comparando las situaciones culturales de los dos pueblos.</p>

Los textos contenidos podrán ser trabajados de diversas maneras. Podrán ser digitados en ordenador, dejando espacios para que sean llenados por los alumnos en cuanto usted hace un dictado. Podrán ser digitados en forma completa, aprovechando el momento para deletrear o silabear las palabras nuevas que aparezcan. Podrán ser trabajados con preguntas y respuestas y hasta dejados como tarea en épocas que el calendario no permita su trabajo en la clase. Lo más importante es crear el concepto de interacción cultural en el curso y en la escuela.

Calendario de fechas conmemorativas

Reyes magos - 6 de Enero
 Viernes Santo - Abril / Mayo
 Pascua de Resurrección - Abril / Mayo
 Día del Trabajo - 1 de mayo
 Corpus Christi - Junio
 Descubrimiento de América - 12 de Octubre
 Todos los Santos - 2 de noviembre
 Inmaculada Concepción - 8 de diciembre
 Navidad - 25 de diciembre
 Año nuevo - 1 de Enero

Reyes Magos

Festividad cristiana que se celebra en recuerdo de la visita de los reyes orientales: Melchor, Gaspar y Baltazar, al Niño Jesús.

Por tradición, los niños colocan sus zapatos en las puertas o ventanas de sus casas, esperando recibir regalos, rememorando las ofrendas de los reyes al Niño Jesús, y la primera manifestación de su divinidad.

Viernes Santo

Se conmemora en este día la Crucifixión de Jesús y su muerte. Es el día de la máxima tristeza para los cristianos. El Viernes Santo no hay culto, y la soledad y la angustia invaden los espíritus, junto a la esperanza de la Resurrección. La solemnidad de la LUZ, símbolo de la presencia resucitada de Cristo, marca el fin de la Semana Santa y el comienzo de las festividades alegres de la Pascua.

“Además de las informaciones contenidas en los textos, Ud. deberá investigar bien sobre la fecha”, é o que se prescreve. Ao observar as informações contidas nos textos, constata-se que são mínimas, não passam de cinco linhas. Elas são, obviamente, muito sucintas para que um professor pudesse dar uma aula de 60 minutos. Caberia, então, questionar a razão da sua presença no manual do professor, já que apenas com o nome da data festiva, o docente poderia pesquisar por conta própria ou usar seu conhecimento de mundo. A presença de tais informações no livro do professor parece dirigir-se a um co-enunciador modelo que seria incapaz de encontrar as informações por seus próprios meios, caso o manual não contivesse esse resumo.

É importante acrescentar, com relação aos *Textos de cultura*, que as *Lecciones Culturales* são as únicas que não estão previamente preparadas. Prescreve-se ao docente essa atividade e permite-se, por meio do verbo “poder” e da modalidade deôntica, sua

realização de diversas maneiras (“*podrán ser digitados*”, “*podrán ser trabajados con preguntas y respuestas*”).

Essa imagem discursiva do co-enunciador professor presente no manual do Delta se choca com o que se diz na página web do curso:

Curso Delta – <i>Información presente na página web</i>
Os professores do Delta possuem fluência total em seu idioma de ensino. Buscamos em nossos profissionais atributos como vivência no exterior e especializações nas áreas de línguas e educacional. Mas o atributo que realmente fortalece nossa equipe é o arrojo de nossos profissionais, que procuram continuamente se aperfeiçoar, e contam com uma sólida experiência em sala de aula. Contamos com profissionais de perfil especializado, e que passaram por um rigoroso processo seletivo e de treinamento. Em uma escola de campeões, só podíamos contar com professores vencedores”.

Esse profissional “fluente”, com “vivência no exterior e especializações”, um professor “arrojado”, que busca “continuamente se aperfeiçoar” e que tem “uma sólida experiência” está bem distante da imagem presente no manual do curso Delta. Não se pode considerar “fluente” alguém que não sabe ou que precisa ser lembrado sobre a formação do plural dos nomes. Do mesmo modo, um profissional “arrojado” e com “especializações” pode formular suas próprias aulas e não precisa recebê-las já preparadas. Um professor que busca “continuamente se aperfeiçoar” não precisa ler os “*textos de cultura*” para saber o que é o *Viernes Santo*. Um professor “vencedor” não precisa receber recomendações até mesmo sobre o tom da sua voz. É grande a contradição entre o apresentado na página web, que se destina ao público consumidor dos seus cursos, e o que se vê no manual do professor.

Retornando à seção *Su Preparación*, vê-se que há outras questões que nela aparecem e que merecem análise. A primeira diz respeito ao tempo. Afirma-se que “*todas las lecciones fueron planificadas para ser dadas en 60 minutos*”. Na seção *El paso a paso de las clases* a preocupação com o controle do tempo se confirma:

Curso Delta – <i>Manual do professor – El paso a paso de las clases</i> (fragmentos)
<p>Lecciones de consolidación e integración</p> <p>1. Tarea (10 minutos) - Siga las mismas instrucciones de las lecciones de contenidos nuevos, con excepción del Escuche.</p> <p>2. Frases del Manual del Profesor (20 minutos) Esta sección, además de ofrecer una oportunidad de revisión y refuerzo de las estructuras vistas anteriormente, sirve para que los alumnos se preparen para las próximas actividades de la lección. Inicie dando las frases en portugués para que sus alumnos las transformen al español. Acompañe el desarrollo de los alumnos dando atención a la corrección de las estructuras y a la pronunciación. Siempre que sea necesario recurra a las instrucciones de corrección de la pronunciación y de error de reproducción de la sentencia.</p>

3. Diálogo (10 minutos) - Divida la clase en parejas (alumnos A y B). Toque el material de audio dando una pausa entre las sentencias para que los alumnos las repitan al unísono (con los libros abiertos). En seguida, pregunte a los alumnos si entendieron la propuesta de la pregunta y de la respuesta y, sin traducirlas, aclare en qué situaciones son usadas. Entonces los alumnos "A" leen las preguntas y los "B" las respuestas. Invierta las parejas para la próxima etapa, donde los alumnos "A" harán preguntas basadas en las preguntas del libro, que serán respondidas de forma abierta por los alumnos "B". El profesor deberá moverse por la sala estimulando a las parejas con el fin de mejorar la calidad de sus producciones.

Observe-se que cada passo da aula é descrito em detalhes e o tempo de sua duração é determinado. A relação com o conceito taylorista de tarefa, torna-se cada vez mais próxima. O estudo do tempo e dos movimentos é o primeiro e mais importante princípio da OCT. A tarefa, de acordo com essa proposta, deveria sempre contar com o tempo de execução.

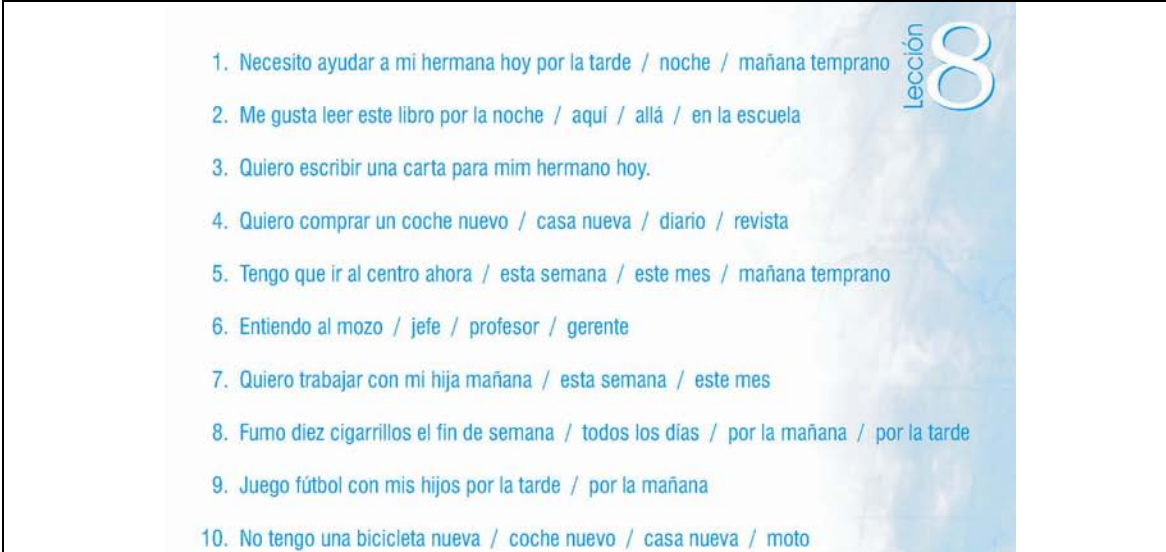
Foucault (1999) menciona que o controle da atividade, fundamental nos processos disciplinares, é exercido, entre outros elementos, pelo rigor do horário (de entrada, de saída, de atividades), pela elaboração temporal do ato (a relação tempo/gesto) e pela utilização exaustiva do tempo (intensificação da atividade). Todos eles são encontrados nas prescrições do curso Delta: o horário de duração da aula e de cada passo da atividade, a relação tempo/atividade, o aproveitamento intenso de cada momento da aula.

A segunda questão importante na seção *Su preparación* diz respeito ao planejamento da aula. O texto determina que o professor deve preparar-se muito bem. No entanto, essa preparação consiste na leitura das “*instrucciones referentes a cada lección, el Apéndice Gramatical, las sentencias del manual del profesor, además de oír el material de audio*”. Assim, não se trata de planejamento da aula, mas de uma preparação baseada apenas no estudo daquilo que já está previamente preparado. Evidencia-se, portanto, uma prática semelhante à chamada “divisão equitativa do trabalho” taylorista entre gerência e operários, na qual aos primeiros cabe o planejamento e, aos segundos, a execução. As aulas do curso Delta estão preparadas no manual do professor e ao professor cabe estudá-las e aplicá-las, mas não intervir no seu andamento. Afinal, todas elas estão fundadas em uma sequência que “*posee una metodología científica y es a través de ella que el alumno aprenderá el idioma*”. O seu não cumprimento significaria um risco ao “contrato de felicidade” (ADAM, 2001; MACHADO; BRONCKART, 2005).

Mais que aulas previamente preparadas, o manual do Delta dá ao professor um *script*, a sequência das falas que devem ser usadas em sala. Apenas em uma atividade das *lecciones de consolidación e integración*, o *script* está em espanhol, mas o professor deve falar em português e pedir a tradução aos alunos. Assim, o *script* dá a fala dos estudantes,

não a do professor. Veja-se abaixo a instrução do *El paso a paso de las clases* e a parte correspondente em uma *Lección*:

Curso Delta – <i>Manual do professor – El paso a paso de las clases</i> (fragmento)
<p>2. Frases del Manual del Profesor (20 minutos) Esta sección, además de ofrecer una oportunidad de revisión y refuerzo de las estructuras vistas anteriormente, sirve para que los alumnos se preparen para las próximas actividades de la lección. Inicie dando las frases en portugués para que sus alumnos las transformen al español. Acompañe el desarrollo de los alumnos dando atención a la corrección de las estructuras y a la pronunciación. Siempre que sea necesario recurra a las instrucciones de corrección de la pronunciación y de error de reproducción de la sentencia.</p>

Curso Delta – <i>Manual do professor – Lección 8</i> (fragmento)
 <p>1. Necesito ayudar a mi hermana hoy por la tarde / noche / mañana temprano</p> <p>2. Me gusta leer este libro por la noche / aquí / allá / en la escuela</p> <p>3. Quiero escribir una carta para mim hermano hoy.</p> <p>4. Quiero comprar un coche nuevo / casa nueva / diario / revista</p> <p>5. Tengo que ir al centro ahora / esta semana / este mes / mañana temprano</p> <p>6. Entiendo al mozo / jefe / profesor / gerente</p> <p>7. Quiero trabajar con mi hija mañana / esta semana / este mes</p> <p>8. Fumo diez cigarrillos el fin de semana / todos los días / por la mañana / por la tarde</p> <p>9. Juego fútbol con mis hijos por la tarde / por la mañana</p> <p>10. No tengo una bicicleta nueva / coche nuevo / casa nueva / moto</p>

Apenas nessa atividade, intitulada *Frases del manual del profesor*, ocorre tal fato. Em todas as demais, as falas do professor estão prescritas na língua em que devem ser lidas.

El paso a paso de las clases também apresenta prescrições a respeito das atitudes físicas e dos movimentos do professor. Primeiramente, a já citada determinação do tom da voz do docente: “*usted deberá mantener un tono de voz alto y expresivo, determinando el ritmo y la cadencia de la clase*”. Em segundo lugar, há uma indicação que se repete duas vezes acerca do movimento do professor em sala: “*el profesor [sic] deberá moverse por la sala estimulando a las parejas con el fin de mejorar la calidad de sus producciones*”. Conforme já se comentou na análise dos livros do curso Alfa, a prescrição dos movimentos do trabalhador é uma prática taylorista, na medida em que a OCT estabelece uma correlação entre tempo, movimento e método. No ensino, o método não precisaria estar conectado ao tempo e ao movimento, mas não é isso que se vê na proposta do curso Delta.

Cabe acrescentar que os recursos lingüísticos empregados para prescrever ao longo de todo o manual são os mesmos já vistos para a seção *Instrucciones Generales*, especialmente o uso do imperativo e do verbo dever para expressar ordem.

Dentre todos os manuais analisados até aqui, o do curso Delta é aquele que mais explicitamente expressa a prescrição descendente. Na suas páginas introdutórias, abundam fragmentos que manifestam ordem e prescreve-se a obrigatoriedade do seu cumprimento de forma estrita. As lições são em forma de *script*, tal qual o livro do professor do curso Alfa. Além disso, cada passo da aula é descrito em detalhes e o tempo de sua duração é determinado, o que traz a aproxima do conceito de tarefa no sentido atribuído por Taylor (2006).

A seguir, passaremos à análise do último manual, o do curso Ômega.

4.5 CURSO ÔMEGA

O manual do professor curso Ômega tem o formato de um manual do aluno com algumas pequenas caixas de texto dirigidas ao professor e com as respostas das atividades. Também possui uma seção ao final, intitulada *Orientaciones para el profesor*, que proporciona informações da mesma natureza que as contidas nas caixas de texto, embora possua uma extensão maior.

O manual do Ômega aporta poucas informações ao professor, pois sequer possui um texto explicativo ou introdutório especificamente dirigido ao docente. Dessa forma, não se preocupa em dar orientações mais gerais ao professor ou em justificar suas escolhas. Cabe indagar se seria, então, menos prescritivo que os demais manuais analisados.

O Ômega possui um livro do professor para cada nível. O exemplar analisado é do nível 1, com 144 páginas, formato A4 e sem data de edição. Em seus créditos, não há uma indicação explícita de autoria, mas se apresenta uma equipe encarregada do *Proyecto Pedagógico*, composta por um responsável pela coordenação, outro pela planificação e desenvolvimento e ainda dois colaboradores. Está redigido em espanhol.

Além das lições com suas caixas de texto dirigidas ao professor e da seção *Orientaciones para el profesor*, o livro possui uma *Presentación*, *Contenidos* e, ao final, *Textos de comprensión auditiva*. A parte específica para o professor, ou seja, as *Orientaciones para el profesor* e os *Textos de comprensión auditiva* sequer aparecem nos *Contenidos* do livro.

A *Presentación* que se vê no livro do professor, e que aparece também no manual do aluno, é a seguinte:

Curso Ômega – <i>Libro del profesor</i> – p.3 - <i>Presentación</i>
Presentación:
<p>Con el objetivo de atender a las necesidades de nuestros alumnos y a las exigencias del mundo en el que están insertados, se ha desarrollado el nuevo libro de español como lengua extranjera: - Libro 1.</p> <p>Dirigido a jóvenes y adultos, el libro está estructurado en 10 lecciones y programado para 40 horas.</p> <p>Pensado bajo los ejes del enfoque comunicativo, visa el desarrollo de las 4 destrezas que constituyen la competencia comunicativa: comprensión auditiva y lectora y producción oral y escrita; para tanto se han planteado situaciones comunicativas en las cuales se puede encontrar el alumno brasileño. Dichas situaciones favorecen la ejecución de la tarea final, una producción oral o escrita, que rescata los aspectos comunicativos y gramaticales de la lección.</p> <p>La enseñanza de lenguas extranjeras a través de tareas es una de las más modernas estrategias didáctico-pedagógicas que se aplican actualmente. En encontrarás actividades interesantes y motivadoras, que posibilitarán, desde el inicio del curso, la comunicación auténtica en español. Al final del libro, está el Anexo Gramatical, que sistematiza los puntos gramaticales abordados en cada una de las lecciones y propone ejercicios que visan, a través de la práctica individual, la reflexión al respecto.</p> <p>Debido a ello, al concluir - Libro 1, el alumno estará capacitado para comunicarse con más desenvoltura en distintas situaciones, utilizándose de formas gramaticales cada vez más complejas.</p>

Trata-se de um texto que tematiza o livro do curso Ômega e sua proposta didática. É majoritariamente impessoal, mas apresenta dois fragmentos com marcas de pessoa: “*con el objetivo de atender a las necesidades de **nuestros** alumnos*” e “*encontrarás actividades interesantes y motivadoras*”. Assim sendo, o enunciador se identifica por meio de um “*nosotros*” que, assim como nos demais livros analisados, é um “*nós*” institucional, que fala pela franqueadora. O direcionamento do texto ao aluno se explicita nesse “*tú*” de “*encontrarás*”.

O texto da *Presentación* busca realizar uma breve exposição dos fundamentos teórico-metodológicos adotados pela instituição. Dirige-se a um co-enunciador não especialista, que desconhece teorias lingüísticas e métodos de ensino. Sua preocupação comercial e de valorização das opções do Ômega são claras, como nestes fragmentos: “*la enseñanza de lenguas extranjeras a través de tareas es una de las más modernas estrategias didáctico-pedagógicas que se aplican actualmente*” e “*al concluir [nome do livro] – Libro 1, el alumno estará capacitado para comunicarse con más desenvoltura en distintas situaciones, utilizándose de formas gramaticales cada vez más complejas*”. A estratégia de persuasão se funda no argumento de que o livro utiliza uma das mais

modernas estratégias didático-pedagógicas e isso seria a garantia do sucesso: o aluno aprenderá a comunicar-se bem em situações variadas. Assim, também no manual do Ômega vê-se o “contrato de felicidade” (MACHADO; BRONCKART, 2005; ADAM, 2001).

Excetuando-se essa *Presentación*, não há texto algum que introduza o manual dirigido ao docente. Essa omissão pode ser entendida por dois vieses: (a) as caixas de texto presentes nas lições e a seção *Orientaciones para el profesor* são autoexplicativos; (b) o docente não precisa ser informado sobre como usar o manual do professor, porque isso faz parte do seu conhecimento de mundo.

Abaixo, uma página da Lección 1:

Curso Ômega – Libro del profesor – p.5 – Lección 1

Lección

1

El mundo del español

Empieza saludando y presentándole, escribe el saludo, tu nombre y los días de la semana que tendrán clases. Pídeles que copien en sus libros esos datos. Si piden los otros días de la semana, se los puedes decir, pero acótalos que más tarde los aprenderán.

¡Hola, bueno (as) _____! Soy su profesor(a) de español y me llamo _____, tendremos clases los _____.

¿Español o Castellano?

Ver Orientaciones.




El **Español** o el **Castellano** es la lengua oficial de España, que se divide en 17 comunidades autónomas, una de ellas es la comunidad de Castilla y León. Originalmente, el castellano fue la lengua de Castilla, que es de donde proviene el nombre castellano, pero hoy también se usa el término español. Además del castellano o español, en España se hablan 3 lenguas más: el euskera, en el País Vasco y Navarra; el gallego, en Galicia; el catalán, en Cataluña y Baleares. Estas comunidades son bilingües, pues desde la constitución de 1978 el castellano es la lengua oficial de España.

As informações dirigidas ao professor estão nos pequenos quadros amarelos com letras vermelhas. Um deles se encontra ao lado do título da *Lección* e o outro, acima, à esquerda, no mapa. Para possibilitar a leitura, estão reproduzidos abaixo:

Curso Ómega – <i>Libro del profesor</i> – p.5 – <i>Lección 1</i> (fragmentos)	
<p>Empieza saludando y presentándote, escribe el saludo, tu nombre y los días de la semana que tendrán clases. Pídeles que copien en sus libros esos datos. Si piden los otros días de la semana, se los puedes decir, pero aclárales que más tarde los aprenderán.</p>	
	<p>Ver Orientaciones.</p>

Antes de passar à análise desses fragmentos, veja-se o que diz a seção *Orientaciones para el profesor* a respeito dessa atividade, já que o segundo quadro remete a ela:

Curso Ómega – <i>Libro del profesor</i> – p.5 – <i>Lección 1</i> (fragmentos)	
	
<p>Lección 1</p> <p>A conocer - P. 6</p> <p>Pregúntales si saben la diferencia entre español y castellano; si alguien sabe, puede contarlo, si no, se lo explicas tú con el libro cerrado. Enseguida les pides que abran el libro para que acompañen lo que van a escuchar en la cinta. Pausa la cinta. Pregúntales si entendieron todo y si no quieren preguntar alguna palabra que no conozcan. Es el primer día de clase y tendrán muchas dudas, por eso es importante que les cuentes en otras palabras lo que van a escuchar. Muéstrales que saben muchas palabras en español. Enseguida les muestras en el mapa las 17 comunidades autónomas y vas adelantando el texto de América, con la misma preocupación de contarles antes lo que van a escuchar y leer.</p>	

Constata-se, pela leitura da caixa de texto e das orientações, que são escritos da mesma natureza. Representam prescrições, dirigidas ao professor, específicas para o desenvolvimento da atividade à qual se referem. Ademais, contam com recursos linguísticos idênticos. O enunciador não se explicita por meio de uma marca de pessoa, mas o direcionamento a um co-enunciador professor, expresso por um “tú”, está claro: “*empieza saludando y presentándote*”, “*aclárales que más tarde los aprenderán*” etc. O enunciador dirige-se ao docente primordialmente no imperativo com valor injuntivo: “*empieza*”, “*pídeles*”, “*aclárales*” etc. Também há injunções expressas por meio do presente: “*se lo explicas tú*”, “*enseguida les muestras*” etc. Veem-se permissões, mas elas

se relacionam a situações que são possibilidades, hipóteses marcadas por um “si”: “*si piden los otros dias de la semana, se los puedes decir*” e “*si alguien sabe, puede contarlo*”.

Verifica-se que em todos os períodos dos fragmentos apresentados como exemplo há injunções. Esse padrão se reproduz, com algumas variações, em todo o livro do professor. Vejam-se alguns exemplos nos quais se observa a presença do imperativo de ordem e também de injunções com outras nuanças:

Curso Ômega – *Libro del profesor* – p.13 – *Lección 1* (fragmento)

A **Practicar** **En parejas:**

A Tu compañero(a) te hace la pregunta del cuadro A y tú debes buscar en el cuadro D la respuesta y ponerle el número. Después te toca a ti hacer las preguntas del cuadro B y a él buscar las respuestas en el cuadro C:

A 1. ¡Hola! ¿Cómo te va? 2. Me llamo Ana. ¿Y tú? 3. Es un placer. ¿De dónde eres? 4. Yo soy chilena, de Valparaíso, ¿la conoces? 5. Y, ¿qué haces? 6. Necesito irme. Adiós.	A (5) ¡Bogotá es una ciudad muy bonita! (3) Mucho gusto. (4) Soy cubana, de La Habana. ¿Y usted? (2) Me llamo Raquel, ¿y usted? (6) Adiós. Hasta pronto. (1) Bien gracias.
B 1. Buenas noches, ¿cómo le va? 2. ¿Cómo se llama? 3. Encantado, Raquel. Me llamo Andrés. 4. ¿De dónde es usted? 5. Soy colombiano, de la capital, Bogotá. 6. Perdón, pero tengo que irme. Adiós.	C (5) Yo soy estudiante. (1) Bien, gracias. ¿Cómo te llamas? (6) Chao. Hasta luego. (3) Soy peruano, de la capital, Lima. ¿Y tú? (4) No, pero la capital, Santiago, sí. (2) Mucho gusto, Ana. Me llamo Miguel.

La corrección es oral con todo el grupo.

Curso Ômega – *Libro del profesor* – p.13 – *Lección 1* (fragmento em detalhe)

La corrección es oral con todo el grupo.

Curso Ômega – *Libro del profesor* – p.13 – *Lección 1* (fragmento)

A **Recordar**

Has aprendido a...

- **presentarte**
 Cuando llegues aquí, tienes que hacerlo junto con ellos, decirles: a ver, ¿qué hemos aprendido hasta ahora?, ¿se acuerdan? Veamos... ¿Cómo nos presentamos? Y aquí los dejas que hablen, si no se acuerdan de todas las expresiones, díles que vuelvan a la lección y rescaten cuáles son, en ese momento las escriben en el espacio que les corresponde. Lo haces de esta manera para todo lo que han aprendido. Este procedimiento es igual para todas las lecciones.
- **saludar**
- **despedirte**
- **deletrear**
- **decir los días de la semana**
 Haz con ellos, en clase, el ejercicio H del Anexo Gramatical. Es importante que lo practiquen contigo, además este ejercicio no se limita a una única vez, lo deben hacer en casa cuantas veces lo crean necesario. Además, debes estar siempre atento(a) y cuando te des cuenta que determinado alumno tiene dificultades en la pronunciación de los fonemas, pídele que los practique en casa. Este procedimiento es igual para todas las lecciones.

Curso Ômega – *Libro del profesor* – p.13 – *Lección 1* (fragmentos em detalhe)

Quando llegues aquí, tienes que hacerlo junto con ellos, decirles: a ver, ¿qué hemos aprendido hasta ahora?, ¿se acuerdan? Veamos... ¿Cómo nos presentamos? Y aquí los dejas que hablen, si no se acuerdan de todas las expresiones, diles que vuelvan a la lección y rescaten cuáles son, en ese momento las escriben en el espacio que les corresponde. Lo haces de esta manera para todo lo que han aprendido. Este procedimiento es igual para todas las lecciones.

Haz con ellos, en clase, el ejercicio H del Anexo Gramatical. Es importante que lo practiquen contigo; además este ejercicio no se limita a una única vez, lo deben hacer en casa cuantas veces lo crean necesario. Además, debes estar siempre atento(a) y cuando te des cuenta que determinado alumno tiene dificultades en la pronunciación de los fonemas, pídele que los practiquen en casa. Este procedimiento es igual para todas las lecciones.


Nesses fragmentos, há prescrições descendentes expressas verbalmente de formas distintas. Por exemplo, uma asserção, escrita no presente e com valor de verdade: “*la corrección es oral con todo el grupo*” e “*este procedimiento es igual para todas las lecciones*”. Há, também, passagens em discurso direto, em forma de *script*, à semelhança do que se viu nos manuais dos cursos Alfa e Delta: “*a ver, ¿qué hemos aprendido hasta ahora?, ¿se acuerdan? Veamos... ¿Cómo nos presentamos?*”. Esses trechos por citar são esporádicos, mas se repetem ao longo de todo o livro do Ômega.

Encontram-se, nesse manual, passagens de prescrição do movimento:

Curso Ômega – *Libro del profesor* – p.11 – *Lección 1* (fragmento)

A **P** **r** **a** **c** **t** **i** **c** **a** **r** **:** **:** **:**

En parejas:
Juguemos al AHORCADO. Si te equivocas 7 veces, ¡cuidado! Estás ahorcado. Puedes elegir cualquier palabra de las que están en las páginas anteriores:



Mientras los alumnos están haciendo esta actividad, te paseas por el grupo y los ayudas cuando se te solicite. Si ves errores o dificultades, los corriges. Tienes que estar atento si están deletreando correctamente. Pídeles que hagan, en casa, el ejercicio D del Anexo Gramatical.

Curso Ômega – *Libro del profesor* – p.11 – *Lección 1* (fragmentos em detalhe)

Mientras los alumnos están haciendo esta actividad, te paseas por el grupo y los ayudas cuando se te solicite. Si ves errores o dificultades, los corriges. Tienes que estar atento si están deletreando correctamente. Pídeles que hagan, en casa, el ejercicio D del Anexo Gramatical.

Essa mesma prescrição de movimento físico “*mientras [...] te paseas por el grupo*” repete-se eventualmente ao longo das lições.

Embora inexistam uma manifestação escrita da obrigatoriedade de execução das instruções presentes no livro do professor do Ômega, elas representam as tarefas que são impostas aos docentes. Afinal, os professores não podem descartá-las ou, por exemplo,

usar outro livro didático. Tanto o manual quanto o método propostos devem ser utilizados pelos docentes que atuam na instituição.

O manual do curso Ômega, pelo que se viu, tem uma estrutura bastante diferente dos demais livros analisados. É também, dentre todos, o que menos informações aporta ao professor e o único que não se preocupa em dar orientações mais gerais ao professor ou em justificar suas escolhas. Ele é, sem dúvida, bem mais sucinto que os outros.

As caixas de texto e nas orientações dadas aos docentes representam prescrições dirigidas ao professor específicas a respeito das atividades. Encontram-se, inclusive, breves passagens de prescrição de movimento. Assim como o manual do curso Beta, o do Ômega não apresenta uma passagem que indique a obrigatoriedade de execução das instruções nele presentes. No entanto, pelas suas características discursivas, elas representam as tarefas, as prescrições descendentes para o trabalho do professor.

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste capítulo, com uma síntese e algumas implicações da análise dos manuais do professor em questão.

4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

“Nem sempre existiram livros didáticos, nem sempre os livros didáticos comportavam um manual para o professor” afirmam Medeiros e Pacheco (2009, p.51), em citação já reproduzida nesta tese. Não se sabe quando apareceram os manuais do professor em cursos livres ou muito menos quando eles assumiram essa feição de tarefa que se observou nos livros analisados neste capítulo. No entanto, sabemos que hoje eles existem e que, portanto, sua existência se relaciona com o AQUI-AGORA.

Assim, é possível estabelecer relações entre a existência de manuais impositores de tarefas e as questões abordadas no capítulo 3, acerca das condições de trabalho às quais são submetidos os professores de cursos livres. Baixos salários, inexistência de vantagens para além do legalmente determinado (e que nem sempre são concedidas), direitos trabalhistas espoliados, entre outros problemas afetam esses docentes, aos quais é negado, inclusive, o direito de serem considerados “professores”, já que são contratados como “instrutores” ou “técnicos”. Diante de tais condições, explica-se a preferência por estudantes ou por professores leigos, por profissionais inexperientes e que acabam permanecendo pouco tempo no emprego.

Se, como afirma Marx (1996, v.II, t.1), a mecanização das fábricas torna a força muscular dispensável, a tentativa de homogeneização e modelização dos cursos livres visa a tornar o sujeito-professor dispensável. Um exemplo desse processo se encontra, inclusive, nas páginas web das instituições pesquisadas. Todas elas tematizam o método e os materiais, não o professor. Tanto o curso Alfa quanto o Ômega ignoram a figura docente, enquanto que os demais lhe dedicam um anedótico espaço, conforme já se viu e comentou a respeito do que se diz no *site* do Delta.

Os manuais de professor analisados nesta pesquisa possuem entre si várias diferenças. Por exemplo, com relação à estruturação dos livros: o Alfa e o Gama contam com dois manuais, um com informações gerais sobre os procedimentos, outro com o passo a passo das aulas; o Beta e o Delta contam com um livro apenas, com poucas páginas de introdução dirigidas ao docente seguidas da reprodução das páginas do livro do aluno e instruções dirigidas ao professor; o Ômega tem um livro do professor que é apenas o manual do aluno com caixas de texto dirigidas ao docente. Assim sendo, constituem um gênero que apresenta pouca estabilidade nesse aspecto da sua construção composicional.

Todos os manuais apresentam prescrições detalhadas acerca do andamento das lições. Os cursos Alfa e Delta explicitam que o seu cumprimento é obrigatório, que as aulas já estão preparadas e que cabe ao docente executá-las. Os demais não expressam de forma explícita tal obrigatoriedade, mas, de fato, as aulas também se encontram preparadas. Dessa forma, existe uma tentativa de antecipação total e de racionalização da atividade, especialmente no primeiro caso, cujo caráter de tarefa é evidente.

Os manuais analisados se assemelham com relação a diversos aspectos, em maior ou menor grau. Destaca-se a presença de:

- (a) prescrições por meio de instruções detalhadas das aulas, nos moldes do passo a passo do gênero manual de instruções, com o qual dialoga intensamente;
- (b) marcas explícitas de direcionamento do texto a um co-enunciador professor, por intermédio de um “*tú*” ou, no caso do curso Delta, de um “*usted*”;
- (c) identificação do enunciador, em algumas passagens, por intermédio de um “*nós*” institucional; em outras, por meio de um apagamento de pessoa que representa uma estratégia discursiva de ocultação da relação prescritiva ou, pelo menos, da fonte da prescrição;
- (d) fragmentos introdutórios ou outros textos acessórios com predomínio de um apagamento das marcas de pessoa e com a tematização do método, do material didático e do aluno;

- (e) *scripts* em quase todos os manuais, em maior (Alfa e Delta) ou menor (Beta e Ômega) quantidade, para ser lido em voz alta pelo professor em sala de aula;
- (f) injunções expressas por meio de diversos recursos lingüísticos, com destaque para o imperativo de ordem e para a modalidade deôntica;
- (g) simulação, principalmente no caso do manual do Alfa, de diálogo com o discurso acadêmico para revestir o texto de um caráter de autoridade que é atribuído em nossa sociedade ao conhecimento científico;
- (h) existência de poucas citações ou sua ausência completa;
- (i) presença de três protagonistas em cena: a instituição produtora do discurso, o educador agente do agir prescritivo e o aluno beneficiário desse agir (PAVEAU, 1999);
- (j) existência do “contrato de felicidade”, uma promessa de sucesso caso o destinatário cumpra as recomendações do texto (ADAM, 2001; MACHADO; BRONCKART, 2005);
- (k) prescrições acerca do movimento do professor nos manuais do Alfa, Delta e Ômega;
- (l) construção de uma imagem do professor co-enunciador como um sujeito incapaz de compreender determinadas questões teórico-metodológicas e, em alguns casos, que desconhece os próprios conteúdos que precisa ensinar.

Há uma interpenetração de discursos e práticas tayloristas nos manuais do professor analisados, ressalvadas as diferenças vistas ao longo da análise. Primeiramente, porque sua constituição se aproxima bastante da noção de tarefa taylorista, à medida que constitui uma antecipação detalhada do trabalho do professor, procedente da hierarquia, que se encaminha de forma explícita e escrita e que segue sentido prospectivo. Além disso, a tentativa de padronização do trabalho do professor, considerando que a uniformização dos métodos por meio da imposição de instrumentos, materiais e movimentos é um dos pilares da OCT. Como se viu, os cursos livres impõem um método de ensino e os materiais didáticos; alguns, inclusive, prescrevem os movimentos do professor, ainda que esporadicamente. Finalmente, há também traços da presença da chamada “divisão equitativa do trabalho” taylorista entre direção e trabalhadores – neste caso, franqueadora e professores – na qual aos primeiros cabe o planejamento e dos segundos se espera a simples execução do prescrito, como se isso fosse possível.

Observa-se, nesses manuais, uma tentativa de retirar das mãos do professor o controle do processo do seu trabalho, o que vai ao encontro da constatação de Rago e

Moreira (2003) acerca da terceira expropriação ao trabalhador imposta pelo taylorismo. No entanto, por mais que se tente anular o trabalho como experiência humana, isso é impossível, já que toda atividade é constitutivamente singular.

No capítulo seguinte, analisam-se as entrevistas concedidas pelos professores de cursos livres que formam o coletivo da pesquisa, especialmente o terceiro bloco do roteiro. O objetivo é observar como, no plano discursivo, instauram-se alguns sentidos que vão ao encontro da hipótese de pesquisa.

Capítulo 5

O que os professores falam sobre seu trabalho

'Discurso ajeno' es discurso en el discurso enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado. (VOLOSHINOV, 2009, p.180)

Este capítulo aborda as falas dos docentes **sobre** seu trabalho, que foram produzidas em situação de entrevista. Em uma massa de textos de mais de 200 horas, cujo conteúdo temático é relativamente homogêneo tendo em vista que se trata de uma entrevista roteirizada, a análise é encaminhada a partir das conjecturas presentes no terceiro bloco do roteiro da entrevista, que são recuperadas e discutidas a partir da fala dos professores. São abordadas questões que permitem observar como, no plano discursivo, instauram-se alguns sentidos que vão ao encontro da hipótese de pesquisa, a respeito da interpenetração de vozes e práticas taylorizantes no trabalho do professor de cursos livres.

Neste capítulo, dirige-se a atenção ao terceiro bloco da entrevista, intitulado *Práticas tayloristas no trabalho do professor de cursos de línguas*, pois os dois primeiros já foram analisados em momentos anteriores desta tese¹. No bloco em questão, busca-se responder ao seguinte problema: na fala do professor sobre sua atividade em cursos livres de línguas aparecem elementos que remetem a uma visão taylorista do trabalho?

Na análise que se segue, as perguntas e respostas estão agrupadas de forma temática.

5.1 O INGRESSO NO TRABALHO

As duas primeiras questões levantadas no bloco 3 de entrevista dizem respeito à contratação e ao treinamento do professor. Segundo as conjecturas construídas no roteiro da entrevista, os critérios de contratação estariam relacionados ao nível de proficiência lingüística, não aos conhecimentos teóricos e metodológicos ou à experiência profissional do candidato. O professor passaria por várias etapas de seleção, a mesma adotada corriqueiramente pela empresa para contratação de outros docentes. Além disso, os cursos somente contratariam professores que realizam o treinamento. No roteiro da entrevista, essas questões são abordadas em duas perguntas, que aqui serão analisadas em conjunto tendo em vista a estreita correlação que possuem.

¹ Seções 2.3 e 3.3 da parte II.

O objetivo é observar se há, na fala dos professores, algum eco das propostas tayloristas a respeito da seleção e do treinamento do operário, embora não se espere uma aplicação dos critérios vistos em Taylor (2006), entre outros aspectos, porque atuar em uma fábrica e em uma sala de aula são atividades de naturezas muito diferentes. A seleção “científica” taylorista pressupõe uma investigação rigorosa do candidato, incluindo seu passado, seu caráter, seus hábitos e suas ambições. Após essa primeira etapa, ele é analisado e cronometrado em atividade e, então, passa por um rigoroso treinamento, no qual um instrutor o acompanha todo o tempo. As experiências e saberes do trabalhador são subvalorizadas; o fundamental é o treinamento no método científico.

Os docentes dos cursos Beta, Gama, Delta e Ômega relatam que a sua contratação foi realizada após a submissão a uma prova escrita, a uma entrevista e a um treinamento breve.

Indagados a respeito do conteúdo da prova escrita, todos os professores afirmaram tratar-se de um exame exclusivamente de proficiência em língua espanhola:

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Como você foi:: contratada pelo Curso?
Adriana:	Passei por todos os/ prova escrita++ tive que fazer um treinamento e me chamaram pra trabalhar.
Luciana:	Prova escrita. Qual era o conteúdo dessa prova escrita?
Adriana:	Bem fácil. Era::a mais difícil que eu achei foi o Beta, Ômega era o método mais fácil porque era método estrutural, né? Aquelas questões passe a frase para o pretérito indefinido?
Luciana:	Só gramática?
Adriana:	Só gramática.

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Foi só uma entrevista então?
Patrícia:	Uma entrevista e uma redação.
Luciana:	Uma entrevista e uma redação.
Patrícia:	Mas em geral no outro Delta, o da ((nome do bairro)), que eu também já dei aula lá eu tive uma prova++ Assim enorme com coisas de vocabulário que eu não lembrava, acho que ninguém ia lembrar daquilo, uma lista enorme de falsos amigos++ que você tinha que dizer o que era, sabe? ((risos))

Alguns, inclusive, mencionam que a prova se assemelharia ou seria um exemplar do DELE Superior, exame de proficiência em língua espanhola:

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Entendi. Aí você foi indicada e chegando lá você fez uma prova?
Gabriela:	Fiz, uma prova estilo:: DELE+ Superior, uma prova bem:: bem árdua.
Luciana:	Sei. Quais eram os conteúdos dessa prova?
Gabriela:	Conteúdos em si?
Luciana:	De maneira geral, era uma prova de gramática, era uma prova/
Gabriela:	Não, não. Era estilo DELE, mesmo. Compreensão auditiva, tinha comprensión lectora, tinha::+ tava bem divididinha, assim, gramática:: era bem estilo DELE, mesmo. Parecia que eles/ me pareceu que eles pegaram um dos exemplares da prova do DELE Superior de anos anteriores e aplicaram.
Luciana:	Sei. E:: mas não tinha nenhum conteúdo de didática, por exemplo, como ensinar?
Gabriela:	Não.

Professora Aline – Curso Gama	
Luciana:	Mas aí como você foi contratada? Teve que fazer algum teste, alguma coisa?
Aline:	Não, eu já tinha feito a prova antes e fui contratada por causa da/
Luciana:	[Ah!] Porque você faz uma prova antes?
Aline:	Isso. Tem uma prova.
Luciana:	Como é que é essa prova?
Aline:	Atualmente a prova, ela tem um nível como se fosse do DELE. Superior. É, assim, basicamente uma cópia. Quando eu fiz era uma prova num nível bastante básico.

Uma seleção profissional estruturada a partir de uma prova que contempla apenas conteúdos relacionados à proficiência lingüística em espanhol do candidato reflete a concepção dessas instituições acerca das competências necessárias ao exercício da docência. Está apto a ser professor – ou, pelo menos, a participar das etapas seguintes da seleção – qualquer sujeito que tenha resultado satisfatório em um exame que mede a aplicação de determinados conhecimentos de língua, especialmente aqueles da norma-padrão. Esse fato desconsidera elementos da formação profissional na área do ensino, mas está de acordo com o que se viu² acerca da presença de professores não licenciados em atuação nos cursos livres.

Nenhum professor manifestou, nas entrevistas, uma crítica explícita ao procedimento de contratação por meio de um exame de proficiência, o que indica que já está naturalizado. No entanto, observa-se no âmbito lingüístico-discursivo que a qualificação desses exames, por parte de algumas professoras, aponta para uma desvalorização do seu conteúdo. Patrícia diz que a prova continha “coisas de vocabulário que eu não lembrava, acho que ninguém ia lembrar daquilo, uma lista enorme de falsos amigos++ que você tinha que dizer o que era” e, em seguida, ri. Esse riso manifesta seu descrédito com relação aos conteúdos abordados no exame e à sua validade na seleção de professores (“acho que ninguém ia lembrar daquilo”). Adriana diz que a prova era “bem fácil” e Aline que “era uma prova num nível bastante básico” e que “atualmente a prova, ela tem um nível como se fosse do DELE Superior”. Gabriela afirma que é “uma prova estilo:: DELE+ Superior, uma prova bem:: bem árdua”. Assim, enquanto Adriana e Aline manifestam um tom crítico à prova pela sua facilidade, Gabriela hesita ao buscar um qualificativo adequado para o exame e opta por “árdua”, ou seja, cansativa, penosa. Para uma prova de ser seleção, ser “árdua” não é uma qualificação negativa, pois indica a escolha dos melhores, daqueles que conseguiram superar as dificuldades encontradas. Do mesmo modo, Aline, ao comparar a prova de hoje com a que fez no passado, estabelece uma oposição entre básico/superior (“Atualmente a prova, ela tem um nível como se fosse

² Capítulos 2 e 3 desta parte II.

do DELE. **Superior**. É, assim, basicamente uma cópia. Quando eu fiz era uma prova num nível bastante **básico**”) que indica uma qualificação melhor da atual (“superior”). Finalmente, a afirmação de que a prova é uma simples “cópia” de um exame preparado por outra instituição com uma finalidade meramente de avaliar proficiência, indica uma incapacidade dos cursos de construírem seus próprios meios de seleção dos docentes.

Com relação às entrevistas, poucos professores mencionaram seu conteúdo. Alguns relataram o fato de ela ter sido uma espécie de prova oral. A professora Carla, do curso Beta, afirma:

Professora Carla – Curso Beta	
Carla:	Assim, eu deixei o currículo. Me chamaram pra fazer a prova, uma prova escrita que era uma prova de gramática, vocabulário, etc. Eu fui aprovada na prova aí fiz a entrevista. Em Espanhol. Aí:./
Luciana:	Com quem?
Carla:	Com a coordenadora de Espanhol. Na época, uma das coordenadoras de Espanhol.
Luciana:	Hum hum.
Carla:	E ela::: falou um pouco sobre o meu currículo, pegou o meu currículo e falou: “Ah, o que que você/ Ah, me explica um pouco sobre as suas experiências, o curso que você fez” e não sei o quê.

Para relatar a entrevista, a professora recupera a voz da coordenadora por meio do discurso direto. Assim, constrói-se um efeito de sentido de autenticidade. Diz Voloshinov (2009, p.187): “*en primer lugar, la tendencia principal de la reacción activa hacia el discurso ajeno puede buscar la preservación de su integridad y autenticidad*”. O recurso ao discurso relatado, seja ele direto ou não, é visto em vários fragmentos das falas dos professores. A voz ali presente e que pode ser recuperada é a da hierarquia, especialmente, em forma de prescrições.

Além disso, também, a partir de Voloshinov (2009) é possível analisar o recurso ao discurso relato, especialmente ao discurso direto, a partir de outro viés, que coexiste e se relaciona com a busca de autenticidade: a reprodução da voz da hierarquia costuma ter fronteiras nítidas, como as existentes no discurso direto, o que marca um distanciamento maior do citante com relação ao dito pelo citado. Diz o autor (2009, p. 192): “*Cuanto más fuerte es la sensación de la jerarquía de la palabra ajena, tanto más nítidas son sus facetas, tanto menos accesible es ella a la penetración hacia su interior de las tendencias de comentario y réplica*”. Essa sensação de hierarquia no discurso se relaciona com o vínculo entre ele e a sociedade:

Estas últimas [las formas de comunicación discursiva] están plenamente determinadas por las relaciones de producción y por la formación político-social. En un análisis más detallado veríamos la enorme importancia del momento jerárquico en los procesos de la interacción discursiva, la poderosa influencia que la organización jerárquica de la comunicación ejerce sobre las formas del enunciado.

O enunciado é poderosamente influenciado pela organização hierárquica da comunicação que, por sua vez, tem suas formas determinadas pelas relações de produção e pela formação político-social. Dessa forma, a hierarquia presente no trabalho se vê plasmada na comunicação e aparece por meio do discurso direto na fala dos professores.

Afirma ainda Voloshinov (2009, p. 189):

cuanto más dogmático un discurso, tanto menos la percepción comprensiva y evaluadora permite que aparezcan matizaciones entre verdad y mentira, entre bien y mal, tanto más se han de despersonalizar las formas de transmisión del discurso ajeno [...]. La nitidez y la invulnerabilidad de las fronteras entre el discurso autorial y el ajeno alcanza ahí su limite extremo.

Portanto, a percepção autoritária da palavra alheia, seu nível de segurança ideológica e de dogmatismo explicam também o recurso ao discurso direto, com retomada do dito pela hierarquia que, como ser veraz, é muito frequente nas entrevistas dos professores.

No que diz respeito ao treinamento, os docentes relatam configurações diversas. No curso Gama, ele é realizado apenas pela franqueadora; no Beta, há dois treinamentos, o da franqueada e o da franqueadora; no Delta, relata-se a existência apenas do treinamento da franqueada; no Ômega, cada professor mencionou a existência de um deles, um só fez o da franqueada, outro somente o da franqueadora.

O relato da professora Carla, do curso Beta reflete o procedimento mencionado pela maioria dos professores dos cursos Beta, Gama, Delta e Ômega com relação ao evento. A exceção estaria no primeiro treinamento realizado na franqueada:

Professora Carla – Curso Beta	
Carla:	Aí passando na entrevista, a gente fez um treinamento++ que se dividiu em duas partes. Primeiro a gente fez um treinamentozinho é:: lá em ((nome do bairro)) mesmo, que eles já preparavam um pouco como era o curso, o que que/ o que que consistia, como era a metodologia do curso e tudo. A gente ficou uns dois ou três dias lá em ((nome do bairro)). /.../ Depois a gente foi pra ((nome do bairro)). Em ((nome do bairro)) a gente teve o treinamento geral. Todos, todas as franquias, no caso, do Rio de Janeiro, faziam o treinamento em ((nome do bairro)). A gente ficou três dias lá com o ((nome do responsável)), que é o responsável por::+++ é:: avaliar todos os professores do país. Então ele explicou a metodologia, a gente fez algumas, a gente preparou alguns, algumas partes de aula pra apresentar lá na hora. E no último dia de:: de treinamento, foram três dias, no último dia de treinamento, a gente:: um dia antes a gente recebia a aula que a gente deveria preparar e no último dia a gente apresentava essa aula. /.../ A prova-aula. Toda a aula, como seria com, com todo o processo de aula, assim++ com/ com todas as etapas da aula. E depois o ((nome do responsável)) fazia uma avaliação. A gente não ficava sabendo diretamente da avaliação dele, quem falava com gente era a coordenadora de Espanhol. /.../ E a gente ficava ou não ficava. Aí ele aprovava ou não aprovava +++ Ou aprovava com ressalvas: “Ah, ta aprovada, mas é bom que, que... É bom que/ é bom fazer outro treinamento...”. /.../ O treinamento na filial não é toda filial que faz. Isso eu soube depois. O pessoal de ((nome do bairro)) fez o treinamento até pra preparar melhor os professores pra não irem++ direto pro treinamento em ((nome do bairro)).
Luciana:	Agora, conta mais desse treinamento. Como é que era? Você chegava lá e ele falava de que? De metodologia o tempo todo...?
Carla:	O ((nome do responsável pelo treinamento)) explicava como era a metodologia do Beta. A

	metodologia comunicativa, os PASSOS da aula, ele tinha um plano de aula. A primeira coisa que ele fazia era dar uma aula. Isso dava uma hora e quinze mais ou menos... /.../ ...dando a aula, com alguns professores que serviam de voluntários pra serem alunos. /.../ E ele entregava pra gente o plano de aula. É:: A metodologia do Beta tem algumas etapas: ambientação, sensibilização, sistematização, prática... E ele explicava cada passo. Como devia ser uma aula pra vocabulário, como deveria ser uma aula de, pra leitura, como deveria ser uma aula pra gramática, etc.
Luciana:	Hum, interessante. Aí ele deu essa/ fez essa simulação e depois vocês faziam o quê?
Carla:	Ahn:: aí depois ele, depois que ele fez a aula ++ Deixa eu tentar lembrar. Depois que ele fez a aula+++ ele explicava cada passo. Explicava só a ambientação, aí ele pedia pra gente fazer, alguns voluntários fazerem a ambientação. Alguns voluntários não, todo mundo fazer. /.../
Luciana:	alguns voluntários fazerem a ambientação. Alguns voluntários não, todo mundo fazer. /.../
Carla:	E isso três dias assim?
	É::: dois dias assim, de nove às seis, nove às seis. O terceiro dia era só pra prova-aula.

A fala da professora Carla apresenta uma oposição entre o “treinamentozinho” realizado na franqueada, no qual preparavam “um pouco” os candidatos e que servia de preparação prévia ao treinamento geral da franqueadora, quando o docente aprenderia a metodologia comunicativa e os procedimentos adotados pela instituição com “o responsável por::+++ é:: avaliar todos os professores do país”. O segundo é o decisivo, aquele que determina a contratação ou não do professor após uma prova de aula.

Carla encena a fala do responsável pelo treinamento nesse momento de decisão acerca de quem conseguirá o emprego (“Ah, ta aprovada, mas é bom que, que... É bom que/ é bom fazer outro treinamento...”), que ela mesma afirma não ter presenciado (“A gente não ficava sabendo diretamente da avaliação dele, quem falava com gente era a coordenadora de Espanhol”). A voz da hierarquia aparece em diversos momentos das entrevistas, em especial, na forma de discurso direto, coincidindo com a análise de Voloshinov (2009). Na fala da professora Carla, além do fragmento citado no parágrafo precedente, identifica-se a reprodução da voz que prescreve; nesse caso, a do responsável pelo treinamento, representante da franqueadora: “E ele explicava cada passo. Como devia ser uma aula pra vocabulário, como deveria ser uma aula de, pra leitura, como deveria ser uma aula pra gramática, etc”. Há aqui marcas de outra voz na qual se destacaria a modalidade deôntica (NEVES, 2002) com o emprego do verbo “dever” manifestando obrigação, embora matizado pelo uso do condicional “deveria”.

Esse modelo de treinamento descrito por ela é muito semelhante ao mencionado pela maioria dos demais professores: dois ou três dias de atividades, com a apresentação do método e do material didático, uma aula-modelo e uma prova-aula.

Diz o professor Rafael, do curso Ômega:

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	/.../ Como é que era o treinamento?
Rafael:	Tá. É::: era a moça, a/ a moça, a coordenadora mostrou pra gente o livro, deu pra gente um livro e a gente tinha que acompanhar as aulas que ela dava pra gente. Que, ou seja, passo a passo. No, no texto vocês fazem isso, repetem dessa forma, aqui vocês fazem essa pergunta, bem::

passo a passo mesmo, bem receita de bolo. E aí você:: fazia aquilo e acho que com três semanas/ dois dias já dando aula, os outros dois dias da semana a gente ia apresentar aulas pra ela. E aí nessa apresentação de aulas imagino eu ela:: ela observando ali se a gente tinha entendido bem a receita de bolo que ela passou pra gente, assim. Eu, na época, eu só me lembro que eu pensei assim: não vou ser cha/selecionado. E mesmo porque eu sou não muito de seguir receita de bolo, assim, não consigo, né:: eu sou bem mais interativo, eu pulo etapas, faço coisas, assim, que eu acho que funciona e enfim, da minha cabeça.

O modelo de treinamento relatado parece semelhante ao descrito por Carla. No entanto, percebe-se sua visão crítica com relação ao evento: “bem receita de bolo” é como ele qualifica o que era ensinado no curso, expressão repetida três vezes em um fragmento de poucos segundos de duração. Dessa forma, compara o treinamento recebido com um gênero instrucional extremamente estável, composto por alguns “ingredientes” e um “modo de fazer” que, se seguido à risca, garante a concretização do objetivo daquele que o segue, fazer um bolo. No caso do curso Ômega, com os materiais proporcionados pela instituição e seguindo o passo a passo indicado pela responsável pelo treinamento, o professor conseguiria dar uma boa aula. É o “contrato de felicidade” (MACHADO; BRONCKART, 2005; ADAM, 2001) a promessa de sucesso caso o destinatário cumpra as prescrições.

Rafael estabelece uma dicotomia entre o que seria o desejo dos prescritores, ou seja, que todos seguissem a “receita de bolo”, e suas características pessoais, que seriam avessas a isso (“E mesmo porque eu sou não muito de seguir receita de bolo”). Portanto, institui uma relação de oposição: professor que segue a “receita de bolo” X professor “interativo” e que “pula etapas”. Além disso, aparece na fala de Rafael a desvalorização do trabalho do professor ao prescrever-se uma aula como uma “receita de bolo”, algo que não sofre variações, que não é reinventada na atividade. Assim, ao rebelar-se contra a receita, Rafael busca valorizar o seu trabalho, mostrar que faz uso de si e que reinventa sua atividade a partir de suas experiências. Na verdade, fazer um bolo, como todas as outras atividades, tampouco se resume à aplicação do prescrito na sua receita. Rafael expressa essa diferença prescrito/realizado ao dizer que “faço coisas, assim, que eu acho que funciona e enfim, da minha cabeça”. Sua aula “funciona” porque ele faz coisas da sua “cabeça”, ou seja, regula a atividade por meio da gestão das variações com as quais se depara.

Assim como na fala de Carla, a voz do responsável pelo treinamento aparece no relato de Rafael: “No, no texto vocês fazem isso, repetem dessa forma, aqui vocês fazem essa pergunta”. O caráter injuntivo da voz alheia recuperado pelo professor por meio do discurso direto se manifesta no uso do presente com valor de ordem (“fazem”, “repetem”).

A voz da hierarquia, como diz Voloshinov (2009), aparece reproduzida com fronteiras nítidas para marcar um distanciamento maior do citante com relação ao dito pelo citado.

Gabriela, professora do Beta, relata o treinamento que fez na franqueada e o material que recebeu durante sua realização:

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Como, você podia descrever o treinamento? +++ O que é que era, exatamente?
Gabriela:	Era uma professora, já experiente no curso, já devia estar trabalhando lá há uns sete anos, ela:: a priori, ela dava uma aula, né:: ela falou: gente, eu vou dar, eu vou pegar uma unidade do livro e vou falar pra vocês como seria mais ou menos uma aula. Ela ministrava a aula em si e:: ela ministrava a aula em si e depois falava com a gente: a aula é assim. Só que depois ela foi esmiuçando a metodologia: ah, como é que se faz um pré calentamiento, como é que se faz uma producción++ e/e as práticas que ela utilizava lembravam as práticas que eu estou vendo agora nesse curso de atualização. Ela::/ela deu uma ajuda:: /.../
Luciana:	De como atuar no seu trabalho. Você recebeu ((algum tipo de manual de instruções))?
Gabriela:	Ah, eu recebi do Beta. Era:: eram ideias, assim, gerais. Nada assim muito específico de metodologia. Você tem que agir assim, assim, assado. Bem receita de bolo. E ao longo do treinamento é que a professora foi falando essas técnicas que a gente trabalhou aqui, por exemplo. Foi técnica da pelota, técnica da estrella, foi assim.

Nas respostas dadas, observa-se uma abundância de discurso relatado. A professora recupera prescrições presentes no momento do treinamento (“ela falou: gente, eu vou dar, eu vou pegar uma unidade do livro e vou falar pra vocês como seria mais ou menos uma aula”, entre outras) e na apostila recebida durante esse curso (“Você tem que agir assim, assim, assado”). Em quase todos os fragmentos se vê uma injunção, seja por asserção (“a aula é assim”) ou por mandato (“você tem que”).

Repete-se na fala de Gabriela a comparação já vista no texto de Rafael com a “receita de bolo”. No entanto, a apreciação da professora parece revelar tons menos críticos, apesar da carga pejorativa dessa expressão, pois compara o curso de treinamento com o curso de atualização que fazia naquele momento (“a professora foi falando essas técnicas que a gente trabalhou aqui”).

No curso Alfa, o procedimento de contratação de professores é significativamente diferente dos demais. Além da entrevista realizada na unidade onde o candidato deseja lecionar, o principal requisito mencionado pelos professores é a realização de um curso oferecido pela instituição, com duração de dois semestres. Esse curso somente pode ser substituído por um treinamento nos moldes dos realizados pelas demais franqueadoras em casos excepcionais, como o do professor Leonardo, que trabalhava em uma cidade do interior. Além disso, o professor, para ser contratado, deve ter feito um curso regular no Alfa:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Andreia:	Eu fiz Esp 2, não me adaptei com o método; aí não, não quis fazer mais; fiz o Esp 7 depois por causa do ((nome do marido)), que já trabalhava lá; e aí fiz o Esp 7 porque, pra trabalhar lá, obrigatoriamente, no Alfa é uma coisa muito fechada, TEM que fazer o curso de lá; aí fiz o Esp 7, o Esp 2 e o curso pra professores. Depois, agora eu passo por processo seletivo nas outras unidades que seria uma:: entrevista falando na língua espanhola. Falando em espanhol.

Diz a professora que “pra trabalhar lá, obrigatoriamente, no Alfa é uma coisa muito fechada, TEM que fazer o curso de lá”. Ao qualificar o Alfa como “uma coisa muito fechada”, indica-se que ele não aceita elementos ou pessoas de fora, e que apenas estão aptos a exercer a docência em suas unidades aqueles que passaram previamente pelas suas salas de aula. A voz da hierarquia se vê na fala da professora nesse enfático “TEM que fazer o curso de lá” com o sentido de necessidade. Manifesta-se na fala de Andreia uma determinada visão do curso Alfa como uma instituição que busca autovalorizar-se e que utiliza seus próprios cursos, tanto o regular quanto o destinado aos futuros professores, como um elemento publicitário: o curso é tão bom que forma seus próprios professores e não aceita docentes de outras proveniências. Tal característica se viu, inclusive, nos manuais do Alfa, que são compreensíveis apenas para os que conhecem as técnicas nele referidas.

O diploma de graduação não altera inteiramente essa circunstância:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Hum, entendi. Mas eles não exigem, como você disse, a graduação de espanhol...
Andreia:	Não exige a graduação. E professores graduados são obrigados a fazer dois semestres de cursos para professores; que é um curso onde eles ensinam/ é/ que eles ensinam a didática da metodologia, como usar, essas coisas todas.

A movimentação discursiva que se segue a esse fragmento encaminha o diálogo no sentido da consideração do curso para professores oferecido pelo Alfa como um treinamento:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Entendi. Então, é +++ Além/ e você pode dizer que esse curso foi um treinamento?
Andreia:	É um treinamento. É como usar o equipamento e essas coisas toda, voltar::, adiantar::, repetir a imagem. É um treinamento.
Luciana:	Ah, é um treinamento do método?
Andreia:	É porque/
Luciana:	[Durou] quanto tempo?
Andreia:	São dois períodos mas eu só fiz um. ((risos))
Luciana:	Nossa mas é um ano de treinamento!
Andreia:	Um ano. Um ano porque:: é assim, são vários alunos pra poucos professores e um professor titular. Então a gente/tem que preparar a aula para dar pros nossos companheiros de classe mais o professor.

O curso é, então, descrito como um lugar de aprendizagem acerca da manipulação dos muitos aparelhos utilizados no Alfa durante as aulas (“É como usar o equipamento e

essas coisas toda, voltar::, adiantar::, repetir a imagem”). A professora é assertiva e afirma duas vezes que “é um treinamento”.

Em uma passagem um pouco mais adiante na entrevista, a Andreia diz:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Alguma/algum tipo de instrução: no seu trabalho você precisa chegar tal hora...
Andreia:	Ah, sim! Essas coisas a gente recebe no curso
Luciana:	Hum hum
Andreia:	Chegar dez minutos antes da aula começar pra ligar todo o equipamento pra quando o aluno chegar já ta tudo ligado; o ar condicionado ligado também, porque essa coisa do ar é muito importante pra eles, eles dizem que tem que ta um ambiente limpo, arrumado, essas coisas todas.
Luciana:	Hum hum.
Andreia:	Verificar se a sala se foi limpa.

Reforça-se nesse trecho a função prescritiva do curso de treinamento, pois, entre seus conteúdos encontra-se uma série de prescrições que abarcam âmbitos não pedagógicos, como a limpeza e apresentação física da sala de aula. Para referir-se a tais prescrições, a professora recorre ao discurso relatado, recuperando a voz da professora de didática: “Chegar dez minutos antes da aula começar pra ligar todo o equipamento pra quando o aluno chegar já ta tudo ligado; o ar condicionado ligado também”, “Verificar se a sala se foi limpa”. A voz da professora de didática é identificada com uma voz institucional, identifica por meio de “eles”: “porque essa coisa do ar é muito importante pra **eles**, **eles** dizem que tem que ta um ambiente limpo, arrumado, essas coisas todas”.

No entanto, no movimento seguinte, o sentido que se vinha construindo até então se reconfigura:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Que mais que vocês fazem além de preparar aula, aprender a mexer...
Andreia:	É, são dois períodos de Literatura+ Espanhola e Hispânica porque o curso regular não trabalha com literatura e:: dois períodos de:: gramática também, mas uma gramática mais puxada porque no curso a gente:: é:: não fala que há um pretérito perfeito, a gente fala passado consumado. Então nesse curso pra professores vai falar pretérito perfeito, assim, os pretéritos compostos, dar os nomes++ reais++ o nome da gramática.
Luciana:	Eu num entendi quando você falou eram dois períodos do curso mais dois períodos de literatura...
Andreia:	Não, são dois períodos pro curso pra professores, só que são três matérias.
Luciana:	Ah, ta!
Andreia:	Uma é didática, são dois períodos: didática 1 e didática 2.
Luciana:	Entendi.
Andreia:	Literatura 1, Literatura 2 e Língua 1 e Língua 2. Eu só fiz o primeiro período++ entendeu?
Luciana:	Entendi.
Andreia:	Que como eu já fazia faculdade e o método não é uma coisa difícil de aprender++ aí eu já fui como++ se tivesse terminado o curso por isso, porque as matérias que eu tive na fac/faculdade compensaram essa Língua e Literatura que eu:: tinha que fazer lá.
Luciana:	Entendi. E quanto, qual a carga horária desse curso?
Andreia:	Eram duas horas+ cada crédito. Duas horas de língua, duas horas de Literatura e duas horas de Didática, semanais.

O curso, que parecia um treinamento em torno de questões não pedagógicas, muda de natureza. O método da instituição é qualificado como algo que não é “difícil de aprender” e o curso passa a ser descrito como uma atividade de um ano de duração, com carga horária de 6h semanais e com seis disciplinas de Língua, Literatura e Didática. É, portanto, um curso que busca substituir a formação universitária do professor, que claramente compete com ela. Não se trata de prescrever ao professor a aula de acordo com os procedimentos e o livro didático utilizado, como se viu com relação às demais franquadoras, mas de dar ao professor uma formação que concorre com a proporcionada pela licenciatura. Há, então, uma desvalorização da formação universitária, já que “professores graduados são obrigados a fazer”. Percebe-se que, para o Alfa, o seu curso para professores substitui a formação universitária de docentes, mas o inverso não ocorre, já que graduados devem realizá-lo.

No entanto, a fala da professora Andreia, apesar de reproduzir em muitos fragmentos a voz da instituição, desconstrói as prescrições do Alfa quanto à contratação de professores. Primeiramente, ela afirma não ter feito todo o curso regular; em seguida, diz que, como é estudante de graduação, tampouco fez os dois períodos do curso para professores, afirmativa que se seguiu de um riso de burla das normas. Desse modo, a seleção de professores do curso Alfa, que parecia rigorosa dentro dos seus próprios critérios, torna-se um espaço onde a transgressão é possível e fácil.

A fala dos professores acerca da sua seleção e treinamento vai ao encontro das conjecturas construídas no roteiro da entrevista.

Em primeiro lugar, a seleção de professores, que deveria seguir pautas relacionadas aos conhecimentos acadêmicos das Ciências da Linguagem e da Educação e à valorização das experiências prévias dos candidatos, reproduz padrões do senso comum e se limita a um teste de proficiência como critério principal. Pressupõe, portanto, que não é necessária uma formação na área de didática de línguas, o que facilita a adesão desse profissional ao material e à metodologia da instituição.

Em segundo lugar, o treinamento é referido pelos professores como um momento obrigatório e de prescrição descendente. Ele tem a função de dar a conhecer os procedimentos e o material didático da instituição. Difere o curso para professores do Alfa, que compete com a formação universitária de professores.

Os docentes reproduzem fartamente em suas falas a voz da instituição, em especial, por meio do discurso direto, o que demarca fronteiras de enunciados e reforça a sensação de hierarquia (VOLOSHINOV, 2009).

A seguir, analise-se mais um conjunto de respostas dos professores a respeito dos escritos prescritivos da sua atividade.

5.2 OS ESCRITOS PRESCRITIVOS

Há perguntas presentes no roteiro da entrevista que possuem como eixo temático os escritos prescritivos da atividade do professor. De acordo com as conjecturas construídas, alguns cursos possuiriam um manual de procedimentos para prescrever o trabalho do docente. Além disso, existiria um manual do professor que ocuparia o papel de escrito prescritivo descendente.

Um dos preceitos OCT (TAYLOR, 2006) é o planejamento do trabalho diário e a instrução escrita da tarefa, elemento fundamental do taylorismo. Entende-se por tarefa a prescrição escrita e detalhada feita pela hierarquia de todo o trabalho que deverá ser realizado no dia seguinte, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. Busca-se localizar na fala dos professores a existência de manuais, tanto os de instruções ou procedimentos não pedagógicos, quanto os “manuais do professor” de caráter didático. Além disso, objetiva-se verificar se ao descrevê-los os docentes lhes atribuem o papel de tarefa.

A pergunta número 3 indagava os professores a respeito da existência de um manual de instruções ou de procedimentos não pedagógicos. Quase todos os docentes respondem positivamente. No entanto, referem-se a manuais de naturezas distintas.

Apenas o docente Rafael, do Ômega, menciona a existência de um manual de conduta:

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	É:: mas, outro tipo de manual de procedimentos, nada. Horários em que...
Rafael:	É, tipo, a conduta, assim, tipo, você não pode dar aula de barba.
Luciana:	Tem isso?
Rafael:	Tem. Eu sempre dava aula de barba.
Luciana:	Tá, tá escrito isso?
Rafael:	Tá. Que não pode ir de bermuda, não pode ir de chinelo, que não pode usar o telefone da recepção:: Ah, enfim, umas coisas, assim, bem:: burocráticos, assim. Por exemplo, menina não podia ir com unha muito:: cheguei, evitar maquiagem / menina era mais complicado, assim, menino o que me pegava era barba, assim, né, porque eu não tiro barba nunca, mas:: preguiça, mas pra::pra menina era mais, era mais complicado, por causa da unha, do cabe::lo, da maquia::gem, né, e menina, tipo, sandália, sandália alta, questão de conforto meio, sei lá, eles colocam lista de conforto, né, colocam no manual, existe um manual disso, pontualidade, esse manual vinha questões de burocracia, assim, bolsa de estudo:: o Ômega tem bolsa de estudo também.

Rafael recupera esse manual de conduta por meio do discurso relatado e repete uma série de interdições: “**não pode** dar aula de barba”, “**não pode** ir de bermuda, **não pode** ir de chinelo, que **não pode** usar o telefone da recepção::”, “menina **não podia** ir com unha muito:: cheguei”. Somente após as proibições, o professor menciona outros assuntos abordados pelo manual, como “questões de burocracia” e “bolsa de estudo”. Essa ordenação no relato evidencia que a leitura que ele faz desse texto é de uma prescrição de caráter primordialmente proibitivo, que controla a disciplina do corpo por meio da negação, dessa série de “não pode”³. Tal sequência de proibições, que dizem respeito especialmente às mulheres, demonstra uma preocupação com a docilização do corpo (FOUCAULT, 1999). Não do seu movimento, mas da sua aparência.

Com relação ao curso Beta, as professoras Carla e Gabriela mencionam um documento que não é um manual de conduta, e sim de procedimentos didáticos. Gabriela, em um fragmento já reproduzido parcialmente, afirma:

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Entendi, tá. Você recebeu algum tipo de manual de instruções, manual de procedimentos?
Gabriela:	Didáticos, assim, você diz?
Luciana:	É, é...
Gabriela:	Metodologia?
Luciana:	De como atuar no seu trabalho. Você recebeu?
Gabriela:	Ah, eu recebi do Beta. Era:: eram ideias, assim, gerais. Nada assim muito específico de metodologia. Você tem que agir assim, assim, assado. Bem receita de bolo. E ao longo do treinamento é que a professora foi falando essas técnicas que a gente trabalhou aqui, por exemplo. Foi técnica da pelota, técnica da estrella, foi assim.
Luciana:	Hum hum, entendi. Esse manual que você está falando, ele é um livro, ele é um/
Gabriela:	Era uma apostila.
Luciana:	Uma apostila::
Gabriela:	Uma apostila de umas cinco páginas:: Por exemplo, pré calentamiento é uma prática livre, semi-controlada. E ainda fazia esse, esses, esse/ veio a palavra em espanhol e eu esqueci em português.
Luciana:	Pode falar em espanhol.
Gabriela:	Aclaraciones.
Luciana:	Ah.
Gabriela:	É:: aí falava de livre, controlada, mas não falava o que seria isso, não explicava assim:: aí tinham algumas partes que ficavam soltas.

No movimento discursivo desse fragmento, a professora termina indicando uma apostila recebida durante o treinamento como sendo o manual de instrução do curso Beta. Seria ele o texto que apresenta a “receita de bolo” já comentada na seção anterior. Assim, no encaminhamento do diálogo, a pergunta por um manual **de instruções**, remeteu a professora à metáfora da receita de bolo, gênero de natureza instrucional⁴.

³ Teve-se acesso a esse manual do curso Ômega, mas ele não será analisado porque apenas tangencia questões didáticas.

⁴ Não se teve acesso a esse material do curso Beta.

Aquilo que Gabriela identifica como um manual de instruções ou de procedimentos é uma apostila de cerca de cinco páginas com alguns esclarecimentos a respeito dos passos da aula e com a tipologia das atividades comunicativas. Esse mesmo material não é considerado pela professora Carla como um manual:

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Hum hum. Pra vocês darem a aula, tá certo. Você recebeu algum tipo de manual de instrução ou material de procedimentos...?
Carla:	Não. E ele não trabalhava nem com o livro de professor, era com o livro DO aluno. Ele, a gente recebia as xerox de plano de aula e de é::++ e de esquemas, assim. Como, como deveria ser a ambientação, como deveria ser cada passo. Xerox, folhas separadas. Mas a gente não teve um manual. Eu tô falando isso porque eu já fiz, eu fiz o treinamento do Alfa também e não fui chamada.

Apesar de Carla mencionar a existência dessas fotocópias no movimento do discurso sobre o manual, não as identifica com esse gênero. Para ela, um texto com “plano de aula” e “esquemas” sobre “como deveria ser a ambientação, como deveria ser cada passo” não é um manual. Prossegue a professora:

Professora Carla – Curso Beta	
Carla:	Mas no Alfa eles têm o manual. Que é o livrinho que eles dizem que é a bíblia e que tem que seguir e não sei o quê. E a gente usou o livro do professor. No Beta, nem o livro do professor ele deixou a gente ver. Eu só conheci o livro do professor depois que eu fui dar aula.

Dessa forma, Carla estabelece um contraste entre o curso Alfa e o Beta. Percebe-se uma valorização do Beta, “nem o livro do professor ele deixou a gente ver”, ou seja, onde a prescrição do trabalho foi menor. No Alfa, existe um manual, “que é o livrinho que eles dizem que é a bíblia e que tem que seguir e não sei o quê”. Em contraste com esse livro, as folhas fotocopiadas do Beta não são identificadas por Carla como um manual, apesar de reconhecer seu caráter prescritivo (“como deveria ser a ambientação, como deveria ser cada passo”).

Os professores do curso Alfa também mencionam a existência na instituição desse manual referido pela professora Carla:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Você recebeu algum tipo de manual de instruções, manual de procedimentos?
Leonardo:	Recebi, tem uma cartilha, vamos dizer assim. Recebi com/era um:: praticamente o livro didático usado, usado nesse treinamento. Nós seguíamos as instruções que estavam ali, porque é uma coisa bem metódica mesmo, a gente trabalha com/com recursos audiovisuais, então até a/o momento em que o recurso audiovisual vai ser utilizado na sala de aula é dito nesse material impresso.

O professor Leonardo refere-se ao manual como uma “cartilha”. Essa designação remete o leitor a duas situações: o antigo livro de alfabetização ou uma crença, ideologia ou pedagogia, com uma expressividade pejorativa. A primeira, a cartilha de alfabetização, é um livro que apresenta ao sujeito os rudimentos da codificação da língua, uma iniciação a

algo que antes ele desconhecia. A segunda, a cartilha entendida como uma crença, ideologia ou pedagogia, indica a adesão do sujeito a um sistema de idéias sem postura crítica. De fato, esse manual do curso Alfa, intitulado *Metodología*, é analisado no capítulo anterior e são observados elementos que nos reportam a essa expressividade da designação “cartilha”: ele é um livro de iniciação destinado a não especialistas e busca a adesão dos leitores-professores aos seus princípios teóricos.

Veja-se o que diz a professora Andreia:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Ah, entendi. ++Você, depois que você começou a trabalhar ou ainda durante curso você recebeu algum manual de instruções, um manual de procedimentos?
Andreia:	Recebi, recebi.
Luciana:	Como é que é isso?
Andreia:	É um/ no Alfa a gente chama a bíblia. É um livro verde que vem dizendo toda a/o passo a passo da metodologia. Como seguir a metodologia, como utilizar aquela/aquele método.

A professora menciona a existência do manual, que ela também designa “bíblia”. Seu caráter prescritivo está indicado nessa designação e também na descrição que faz Andreia: “vem dizendo toda a/o passo a passo da metodologia. Como seguir a metodologia, como utilizar aquela/aquele método”.

Ao referir-se a esse manual, a professora diz: “no Alfa **a gente** chama a bíblia”. A professora utiliza “a gente” em outras passagens da entrevista, nas quais ele não inclui outros sujeitos senão os alunos do curso para professores ou os professores em atuação no curso Alfa. Dessa forma, seriam eles os que se referem ao livro de metodologia por meio da designação “bíblia”, o que significa a aceitação do seu caráter inquestionável por parte dos docentes e futuros docentes da instituição.

Cabe ressaltar, com relação à pergunta a respeito da existência de um manual de instruções ou de procedimentos, que quatro docentes indicaram o livro do professor como tal documento, como diz Rafael neste fragmento:

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Entendi. Você:: quando começou a trabalhar você recebeu algum tipo de manual de instrução, procedimentos, alguma coisa assim?
Rafael:	Então, primeiro quando comecei a trabalhar era um livro antigo do Ômega, naquele livro antigo do Ômega tinha um manual, assim, e o manual era muito detalhado, era passo a passo, tinha/ existia a frase EXATA que você tinha que falar /.../

Essa identificação espontânea feita pelos professores entre o livro do professor e um manual de instruções ou de procedimentos está intimamente relacionada à conjectura construída para a pergunta número 6, a respeito da existência de um manual do professor que ocuparia o papel de escrito prescritivo descendente.

Dentre os dez professores do coletivo, apenas uma afirmou inexistir livro do professor na instituição onde trabalha, o curso Gama:

Professora Mariana – Curso Gama	
Luciana:	Não tem livro do professor, então?
Mariana:	Não.
Luciana:	Não tem/como é que você foi instruída de como usar o livro didático?
Mariana:	No treinamento++ no treinamento.
Luciana:	Então não tem nada que guia a sua atividade...
Mariana:	Não.

A professora de outra unidade da mesma franqueadora, diz:

Professora Aline – Curso Gama	
Luciana:	/.../ Você recebeu algum tipo de manual de instruções ou manual de procedimentos?
Aline:	Tem o manual do Livro 1. Dos outros não existe.
Luciana:	Manual do/ livro do professor que você ta querendo dizer?
Aline:	É. Não, mas tem os procedimentos no Livro 1 que devem ser copiados pra todos.
Luciana:	Hum. Então esse livro ele tem o quê? Uma parte que tem os procedimentos básicos, é isso? E outra parte com os/
Aline:	[É bem] básico, é bem básico.
Luciana:	Como é que é?
Aline:	É um guia que eles dizem cada parte do livro deve ser desenvolvida de uma tal maneira, mas muito tem a ver com “Ah, isso aqui você pode falar com o aluno, pode dar, isso aqui você faz assim”, é muito básico. Agora eles tão remodelando os cinco livros. O terceiro, que é o ((nome do livro)), ele já foi modificado pra metodologia comunicativa, que é o que eles usam, e aí sim tem um guia do professor. Então está sendo remodelado e melhorado, porque teve a troca de coordenação.

Aline afirma existir apenas o livro do professor do nível 1. No entanto, não identifica esse fato com um déficit de prescrições. Na sua fala aparecem as vozes dos prescritores determinando que os procedimentos presentes no livro 1 sejam estendidos aos demais níveis. Nessas vozes reproduzidas há elementos de modalidade deôntica, com o verbo “dever” em sentido de obrigação e “poder” como permissão: “mas tem os procedimentos no Livro 1 que **devem** ser copiados pra todos”, “cada parte do livro **deve** ser desenvolvida”, “isso aqui você **pode** falar com o aluno”. Há também a presença do discurso direto (“Ah, isso aqui você pode falar com o aluno, pode dar, isso aqui você faz assim”), que, como se viu cria um efeito de sentido de autenticidade e demarca as fronteiras com relação ao dito.

Excetuando-se os docentes do curso Gama, todos os demais afirmam existir um livro do professor para cada nível. Na fala da maioria dos docentes, esses manuais são mencionados como documentos que prescrevem a sua atividade, em maior ou menor grau⁵.

Alguns exemplos:

⁵ Para a análise dos manuais do professor, veja-se o capítulo anterior.

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Então tem a bíblia E o livro do professor?
Andreia:	E o livro do professor.
Luciana:	Qual é a diferença entre um e outro?
Andreia:	Porque a bíblia vem só falando assim: primeiro você vai fazer as/é o precalentamento, seria; depois isso, depois aquilo. Na/ no livro do professor vem falando AS PERGUNTAS COMO você fazer o precalentamento. Seria as perguntas todas, as perguntas do revisão geral, revisão prévia, as perguntas do texto se o personagem fala “qué tal” vai ter umas perguntas próprias no livro do professor pra você perguntar os alunos e interagir, fazer com que eles fa/ repitam o:: a: fala dos personagens.

A professora Andreia, do curso Alfa, explica a diferença entre o manual de metodologia e o livro do professor. O primeiro teria as orientações gerais, enquanto que o segundo, as específicas. Ao descrevê-los, a docente recupera esses documentos e explicita o caráter prescritivo de ambos nos trechos que seleciona para relatar: “primeiro você vai fazer as/é o precalentamento, seria; depois isso, depois aquilo”; “vai ter umas perguntas próprias no livro do professor pra você perguntar os alunos e interagir” e “na/ no livro do professor vem falando AS PERGUNTAS COMO você fazer”. A injunção está presente nessa opção pelo “ir + infinitivo” com valor de futuro de mandato (“vai fazer”), também presente de forma elíptica em “AS PERGUNTAS COMO você fazer”, e na expressão de finalidade de “vai ter [...] para você perguntar”. Na seleção desses recursos há ecos de vozes da hierarquia. A professora não coloca em xeque a validade ou a aplicação dessas instruções, demonstrando adesão a elas.

A respeito do livro do professor do curso Beta, a docente Carla afirma:

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Entendi. Você recebeu/você considera que esse livro do professor é um manual de instruções ou não?
Carla:	É. É um manual de instruções do método comunicativo. É claro que, assim, eu uso algumas coisas, não uso outras. Eu tenho liberdade de usar da maneira que eu quiser. Claro, com limites.
Luciana:	Entendi.
Carla:	Não é uma bíblia que eu uso assim, mas:: É:: Ajuda à beça a gente. /.../
Luciana:	O que que tem ((no livro do professor))? Deixa eu ver... Explica, assim, o passo a passo da atividade...?
Carla:	Explica o passo a passo. Não explica assim: ambientação <i>mimimi mimimi</i> , mas tem partes/ Se você, você enxerga os passos certinho.

A professora não reluta em consentir que o livro do professor seja um manual de instruções. No entanto, modaliza seu caráter prescritivo utilizando, para isso, duas negações polêmicas que recuperam o manual do curso Alfa (“**não é uma bíblia** que eu uso assim” e “**Não explica assim:** ambientação *mimimi mimimi*”), citado por ela em passagem anterior. Dessa forma, “não é uma bíblia” significa que não tem de ser seguido de maneira estrita, como ocorre no curso Alfa, inclusive porque o livro do Beta não tem explicações tão detalhadas, por isso “**Não explica assim:** ambientação *mimimi mimimi*”. No Beta,

entende a professora que há uma “liberdade de usar”, mas “com limites”, apesar de o livro apresentar o passo a passo das aulas, como se viu no capítulo anterior.

Com relação ao curso Delta, diz a professora Nádia:

Professora Nádia – Curso Delta	
Luciana:	É o livro do professor ((o manual de instruções ou procedimentos))? Não?
Nádia:	É, é o livro do professor que tem antes das lições que o professor, que os alunos têm, tem umas folhinhas que aí vem as etapas da aula, quanto tempo ele tem, deve ficar na primeira parte, quanto tempo ele tem/ usa pra outra, como, a estratégia que ele usa pra corrigir os alunos quando fala alguma coisa que não tá bem, como é que corrige. Tem esse:: No livro vem explicando como que o professor deve proceder. /.../
Luciana:	E, e esse livro do professor, ele tem as/ tem todas as explicações ou não tem explicação, como é que ele é além dessa parte inicial que você disse?
Nádia:	É, no livro ele tem sempre pequena explicação porque tem uma parte do/do livro que os alunos tem que o professor não tem e uma outra parte, uma outra folha que é o/ vem só no livro do professor que são as frases que ele vai falar pros alunos e tem alguma coisa/umas frases de atenção: ah, presta atenção nisso, você tem que falar pro aluno tal coisa, mas é sempre uma coisa mínima porque, num dá gramática em si, mas uma/ dentro do/das frases que estão sendo trabalhadas em aula. Mas é só um alerta pro professor.
Luciana:	Então tem, é como se fosse um roteiro do que seguir?
Nádia:	Um roteirinho.
Luciana:	Tem que fazer aquelas perguntas.
Nádia:	É, porque, é e vem as frases que o professor deve dizer. E aí pode modificar uma ou outra porque sempre vem um errinho, então a gente vai ter que ver porque pra consertar alguma coisa. Mas são as frases que o professor vai trabalhar com os alunos.

Na fala de Nádia, além da identificação do livro do professor com um manual de instruções ou de procedimentos, há sua caracterização como um documento cuja finalidade é prescrever a tarefa docente. Afirma a professora que o livro tem duas partes; a primeira se constitui de “umas folhinhas que aí vem as etapas da aula, quanto tempo ele **tem, deve ficar** na primeira parte, quanto tempo ele **tem/ usa** pra outra, como, a estratégia que ele **usa** pra corrigir os alunos quando fala alguma coisa que não tá bem, **como é que** corrige. Tem esse:: No livro vem explicando como que o professor **deve** proceder”. Como se pode ver, a descrição é repleta de injunções: verbo “ter” e “dever” com sentido de obrigação (“tem, deve ficar”, “tem/ usa”, “deve proceder”), asserções no presente (“usa”) e expressão de modo (“como é que corrige”). A segunda parte “são as frases que ele vai falar pros alunos e tem alguma coisa/umas frases de atenção: ah, presta atenção nisso, você tem que falar pro aluno tal coisa”. Repete-se aqui a injunção por meio do “ir + infinitivo” com valor de futuro de mandato, como se viu também na fala da professora Andreia, do curso Alfa. A expressão de obrigação “ter que” aparece no discurso direto que retoma o texto do livro (“ah, presta atenção nisso, você **tem que** falar pro aluno tal coisa”).

Apenas Adriana, professora do Ômega, não descreve o livro do professor como um texto primordialmente prescritivo:

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Você foi orientada de como utilizar esse livro didático ou existe um livro do professor?
Adriana:	Tem. Todos eles.
Luciana:	Como é que é o livro do professor, é bem explicado, ele determina direitinho o que você tem que fazer ou não?
Adriana:	Não. É aquele mesmo básico igualzinho do aluno com resposta.
Luciana:	Ah é?
Adriana:	É, só isso.
Luciana:	Só isso. E como você sabe como proceder pra cada parte?
Adriana:	Como/ como sempre eu me atualizo, sempre ganho cursos, sempre/fiz a pós-graduação, tenho sempre uma noção de como trabalhar, mas se vim crua de uma graduação aí fica bem complicado.

A professora apresenta o livro do professor como “aquele mesmo básico igualzinho do aluno com resposta”, um modelo de manual bem distinto do relatado pelos demais docentes, o que se observou no capítulo 4. Ela atribui à sua formação continuada o papel de prescrição do seu trabalho, indicando a insuficiência da formação inicial para tal finalidade (“Como/ como sempre eu me atualizo, sempre ganho cursos, sempre/fiz a pós-graduação, tenho sempre uma noção de como trabalhar, mas se vim crua de uma graduação aí fica bem complicado”). Assim, ao livro do professor não é atribuído um caráter de tarefa.

Esta seção tematiza os escritos prescritivos da atividade do professor. Diferentemente do ocorrido com relação à seleção e ao treinamento, cujas respostas indicavam procedimentos semelhantes nas diversas instituições, os relatos dos professores são variados quanto à presença de manuais de instruções ou de procedimentos. Evidencia-se que, diante da pergunta acerca da existência de um escrito dessa natureza, os professores construíram sentidos diversos.

Apenas Rafael, do curso Ômega, menciona a existência de um manual de conduta. Os professores do Alfa e Gabriela, do Beta, citam documentos que trazem instruções gerais acerca dos procedimentos didáticos adotados nas instituições. Quatro docentes identificam espontaneamente o livro do professor como o manual de instruções ou de procedimentos. Desse forma, antecipam uma pergunta que seria feita posteriormente e confirmam a conjectura, reforçada pela maioria dos docentes, de que o manual do professor ocupa o papel de escrito prescritivo descendente.

Na seção que se segue, algumas questões relativas ao papel prescritivo do livro do professor serão retomadas, posto que se aborda o problema da uniformização do trabalho.

5.3 A UNIFORMIZAÇÃO DO TRABALHO

No roteiro da entrevista há perguntas que dizem respeito à uniformização do trabalho do professor. As conjecturas construídas são as seguintes: os professores não teriam liberdade de escolha do material didático, que seria determinado pela instituição; os cursos buscariam a uniformidade no trabalho docente; os professores também não teriam liberdade para realizar atividades que fugissem ao manual e aos recursos adotados pela instituição; as aulas seriam preparadas pela coordenação, com tempo determinado para cada atividade.

As questões abordadas nesta seção representam o cerne da OCT. O ideal taylorista é o trabalho uniforme, no qual as singularidades do trabalhador, suas preferências e opiniões não são consideradas. Assim, o taylorismo se fundamenta no preceito da uniformização dos métodos e instrumentos de trabalho, com a substituição dos métodos empíricos pelos científicos. Estes deveriam ser impostos pela gerência, após o estudo minucioso dos tempos e dos movimentos dos trabalhadores. Preconiza-se, portanto, a divisão entre os que decidem e os que executam. No trabalho dos professores de cursos livres, os instrumentos são os materiais didáticos e demais recursos disponíveis para a aula, enquanto que os métodos são os procedimentos didáticos adotados.

No trabalho do professor, a uniformização dos procedimentos passa, necessariamente, por uma uniformização dos instrumentos, em especial do material didático. Todos os docentes entrevistados afirmaram que o livro didático utilizado nos cursos é imposto pela instituição franqueadora. Com relação a isso, que parece ser uma prática naturalizada, nenhum professor do coletivo explicitou ou demonstrou críticas ou desconforto. Na verdade, no momento da entrevista, a maioria dos docentes fez expressões faciais de estranhamento com a pergunta, como se ela fosse uma obviedade. No entanto, alguns professores manifestaram um juízo de valor acerca da qualidade do livro imposto:

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Entendi. Você então não tem liberdade pra escolher o material. Material é do Curso?
Patrícia:	É do Curso.
Luciana:	É próprio, não é::
Patrícia:	É próprio, e horrível ((risos))
Professora Mariana – Curso Gama	
Luciana:	Agora, você não escolheu o material didático.
Mariana:	Não. Porque se pudesse, não trabalharia com esse. ((risos))
Luciana:	Entendi. Mas ele já vem, então, imposto a você.
Mariana:	Já, já.

Patrícia diz que o manual do Delta é “horrível”, seguido de risos, o que demonstra uma desqualificação total no livro da instituição onde ela trabalha e que é obrigada a usar

em suas aulas. Mariana afirma que “se pudesse, não trabalharia” com ele, ou seja, expressa um desejo que é impossibilitado pela prescrição da empresa.

A pergunta número 4 desse bloco questionava os professores acerca da existência de uma preocupação da empresa com a uniformização do trabalho docente. Essa questão, no movimento discursivo do diálogo pesquisadora-trabalhador(a), viu-se complementada na pergunta 7 – acerca da autonomia do professor para criar atividades, transformar aquelas que estão presentes no livro ou trazer outros recursos didáticos – e na 8 – que indaga se a preparação das aulas estaria a cargo da coordenação ou do próprio professor.

Primeiramente, é importante ressaltar que sete dos dez professores concordaram que existe uma preocupação da franqueadora em uniformizar o trabalho docente. Alguns foram mais assertivos que outros, como se pode ver abaixo:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	/.../ Você acha que existe+ por parte do curso uma preocupação em uniformizar o trabalho, quer dizer, que todas as aulas sejam iguais ou então muito parecidas?
Andreia:	Sim, no Alfa, sim.
Luciana:	É?
Andreia:	Porque o método é fechado, você já ta todos os passos passos ali /.../

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Você acha que existe por parte do, da empresa uma preocupação em uniformizar o trabalho, buscar que as aulas sejam muito parecidas ou/
Rafael:	[Tem] tem, iguais, assim. É questão do método, né, vamos seguir o método pro aluno não estranhar quando troca de professor. Mas eu acho que, na minha opinião isso não funciona muito na prática porque, porque, seria o ideal que os alunos não percebessem/ não percebessem tanta diferença de um professor pro outro, mas para o curso por inteiro, é muito difícil você substituir um professor, você substitui um ser humano, logo, né, as pessoas tão aí, um professor é melhor num ponto x, outro é melhor num ponto y. Eu acho a troca bem vinda e não acho que essa uniformização, né, essa questão de ser homogêneo, do grupo não, eu acho bem vinda, é interessante que fale isso. O método eu acho que tem que ser parecido. Não pode o cara nunca abrir o livro, nunca fazer aquilo que ta ali no livro, mas acho que a a diversidade é interessante também. Mas eles tentam, eles falam tudo nas reuniões: gente, vamos fazer a mesma coisa, não sei o quê.

Professora Aline – Curso Gama	
Luciana:	Existe, você acha que existe por parte da/do/da empresa, do/ do curso, uma preocupação em uniformizar o trabalho? Pra que todas as aulas sejam muito parecidas ou iguais?
Aline:	Atualmente, existe sim. Com esse livro novo, o livro vem com as/ com a ponta da/. Não, perdão. +++ Você abre a página, tem a explicação de um lado e a página do outro. Então é pra seguir a aula como está ali. Com o tempo que tá ali, a atividade que tá ali.

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	/.../ Você sente, você acha que existe por parte do Beta uma preocupação em uniformizar o trabalho, ou seja, buscar que as aulas dos professores sejam iguais ou muito semelhantes?
Gabriela:	Olha++ eu acredito que sim pelo que já me disseram que a cada mês vem uma pessoa, na sua/ assistir a sua aula, e é um dia que você nem sabe qual é. Então, de qualquer forma, você tem que:: preparar+ as aulas, mas até então, eu estou há três meses lá e:: ninguém me (incompreensível) até agora.

Enquanto Andreia, Rafael e Aline assentem sem relutar que a franqueadora pretende a uniformização (“Sim, no Alfa, sim”, “[Tem] tem, iguais, assim”, “Atualmente,

existe sim”), Gabriela modaliza e utiliza uma expressão de crença que, embora indique uma afirmação, é menos assertiva (“eu acredito que sim”).

Pode-se observar nos fragmentos reproduzidos que somente Andreia não se alonga na resposta ou não justifica a tentativa de homogeneização da atividade do professor por parte da empresa. Para que sua justificativa surgisse, houve necessidade de uma manifestação da pesquisadora nesse sentido (“É?”), com vistas a dar continuidade a esse movimento discursivo. Após essa sinalização, a docente prossegue e explica sua reiterada afirmação (“**Sim**, no Alfa, **sim**”) a respeito: “Porque o método é fechado, você já tá todos os passos ali”. Rafael apresenta, espontaneamente, justificativa semelhante: “É questão do método, né, vamos seguir o método pro aluno não estranhar quando troca de professor”. Para isso, recorre à voz da hierarquia, por meio de discurso relatado como uma fronteira entre o posicionamento alheio e o seu, que é contrário ao que citou. Retoma, portanto, a noção de que o professor deve ser facilmente “substituível”, como uma peça de uma engrenagem. Aline ressalta que “atualmente”, com o novo livro, existe a preocupação em homogeneizar o trabalho. Ao longo de sua entrevista, em vários momentos surge o confronto livro novo *versus* livro antigo, o primeiro apresentado como muito prescritivo e o segundo como um material que dá liberdade de trabalho ao professor.

Uma professora marcou a diferença entre empresa e coordenação na abordagem da uniformização da atividade. Diz Patrícia:

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Agora você acha então que existe por parte da empresa uma preocupação em uniformizar o trabalho. Uma busca que as aulas sejam muito semelhantes ou iguais?
Patrícia:	Da empresa sim. Porque não tem muito como fugir o seu estilo de aula, agora, a coordenadora dá bastante liberdade, por exemplo, eu vou dar a diferença dos dois cursos que eu trabalhei. Eu tinha uma turma, que ela queria, no curso da ((nome do bairro)), ela queria um curso rápido, assim, fazer em 2 meses 1 semestre. Então o que eu fazia, pra não perder as classes extras, que eu acho importante, eu dava três lições num dia só, duas lições num dia só e, pulava algumas coisinhas que eu achava que não tinha importância né como eles estavam sempre falando, não tinha muita importância. Levei chamadas do coordenador. Já na/no ((nome do bairro)), eu tenho uma turma que é muito boa. Então assim: “ah professora vamos ver um filme”. Eu já tinha passado um filme, pô, vamos ver o filme. Aluguei um filme muito bom. A gente junta a turma e vamos ver o filme. Depois a gente acelera no:: processo. A coordenadora viu o filme com a gente.
Luciana:	Varia muito de franquia para franquia.
Patrícia:	Varia. Mas em geral é:::

O professor de cursos livres se vê em uma situação peculiar. Ele é empregado de uma empresa, a franqueada, mas deve se submeter às prescrições da franqueadora, que é a responsável por construir os livros didáticos e por prescrever os procedimentos que devem ser seguidos tanto pelas franqueadas quanto por seus docentes. A coordenadora representa a voz da franqueada, que é a instância presente no dia a dia das aulas; dessa forma, apesar

das prescrições da franqueadora, a franqueada acaba determinando o grau de flexibilidade admitido. Ao dizer que “Da empresa sim”, quanto à busca de uniformização, Patrícia se referia à franqueadora. Esse conflito entre franqueador e franqueado quanto às prescrições também aparece em outras respostas da maioria dos docentes. O professor se vê, portanto, diante de uma dupla fonte de tarefas, eventualmente contraditórias. Pela fala dos trabalhadores, aquelas que advêm das franqueadoras são mais rigorosas que as oriundas das franqueadas. Cabe ao trabalhador mediar tal situação, usando para isso seus saberes sobre a atividade. Ao enfrentar-se com esse embate, no qual as prescrições se confrontam e se invalidam mutuamente, o professor acaba caindo em uma situação de déficit de prescrições o que pode aumentar seu sofrimento. Dessa forma, o trabalho do professor de cursos livres conta, na maioria dos casos, com essa peculiaridade que não se vê em outros âmbitos docentes, que é a submissão a dois patrões: o franqueador e o franqueado. As prescrições advindas desses dois núcleos tornam-se uma cascata, que pode ser coincidente e multiplicadora de prescrições, ou conflitante e geradora de um déficit prescritivo.

Nádia, igualmente professora do curso Delta explicita esse aspecto:

Professora Nádia – Curso Delta	
Luciana:	Você acha que isso é muito forte, é uma preocupação muito grande da empresa ou não, é uma/ existe uma liberdade, como é?
Nádia:	É, eu acho que a empresa pede essa uniformidade, mas eu acho que tem unidade que sem/segue mais à risca, outras que talvez busquem alguma, alguma coisa além disso na aula. Tem, tem uni/tem umas unidades que sobram alguns dias, que acaba a lição mas sobram alguns dias, então eles deixam o professor livre pra dar alguma atividade extra. Quando sobra, quando não tem muito feriado aí sobram uns dias extras.

De acordo com essa professora, a “empresa” (franqueadora) é quem impõe a uniformidade, que é aplicada ou não de maneira mais estrita pelas franqueadas.

Leonardo, curso Alfa, manifesta, com relação à pergunta 4, uma atitude responsiva diferente dos demais professores. Para ele, a palavra “empresa” utilizada na pergunta correspondia à franqueada, não à franqueadora:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	/.../ Existe, por parte da empresa++ é:: uma preocupação em se uniformizar o trabalho? Quer dizer: você percebe que a empresa gostaria que todas as aulas de todos os professores sejam iguais ou bem parecidas?
Leonardo:	Olha, eu percebo que eles gostariam que o MÉtodo+ fosse utilizado pelo professor+, sim, mas eles não cortam a liberdade do professor de levar outros recursos ou outras atividades para a sala de aula. Pelo contrário, isso é até muito incentivado, mais até do que na unidade onde eu trabalhava antes. Na unidade onde eu trabalhava antes, nós usávamos só o material fornecido pelo curso para o curso: o livro do professor, o livro do aluno, o livro de exercícios, o cd-rom e mais nada. Essa unidade já incentiva que o professor prepare as próprias atividades extras, de acordo com os objetivos que ele quer alcançar com a turma específica que ele tem, e eles remuneram essa preparação de atividades extras. Então a gente prepara exercício em casa, corrige os exercícios dos alunos e ganha para isso também.

O professor inicia sua resposta dizendo que a empresa não corta a liberdade do professor, embora queira que o método seja utilizado. O “eles” (“eles gostariam que o MÉtodo+ fosse utilizado”) empregado no fragmento só é esclarecido e identificado como a franqueada onde ele trabalha atualmente na continuidade da resposta: “Pelo contrário, isso é até muito incentivado, mais até do que na unidade onde eu trabalhava antes”. Além disso, utiliza uma negação polêmica (“mas eles **não** cortam a liberdade do professor”) que responde a vozes que afirmam que os cursos de línguas cortam a liberdade do professor e que estava insinuada na pergunta 4. Leonardo, em outras passagens da entrevista, reforça a liberdade concedida ao professor pela franqueada onde trabalha, o incentivo à produção de materiais, inclusive remunerando o professor para isso, e à autonomia docente. Dessa forma, busca valorizar a sua atividade, mostrar sua complexidade e, com isso, rechaçar o que circula no meio profissional docente acerca da “simplicidade” ou “inferioridade” do trabalho em cursos livres. Sua maneira de valorizar o seu fazer no trabalho é negar a pretensão de homogeneização da atividade.

Carla, do curso Beta, fala sobre a uniformização do trabalho:

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Agora, você acha que existe por parte da empresa uma preocupação em uniformizar o trabalho? Quer dizer, buscar que as aulas de todos os professores sejam iguais ou então muito parecidas?
Carla:	++Mais ou menos. Busca-se uma, uma semelhança no método. Agora:: a gente também é incentivado a ser criativo++ Entende? A gente tem uma pasta com cartões, tarjetas, com xerox extras. E a gente tem sugestões de uso. A gente pode usar ou não pode usar.
Luciana:	Isso eles que te dão? Essa pasta com o material?
Carla:	É. Eles que dão essa pas/Tem essa pasta na/nas filiais pra gente pedir pra tirar xerox ou não, né?

Ela inicia a resposta afirmando que a tentativa de homogeneização não é total (“Mais ou menos”); prossegue dizendo que se busca uma semelhança no método, mas que o professor é incentivado a ser criativo e que tem a liberdade de decidir se usa ou não determinados materiais. No entanto, no movimento do discurso percebe-se que o sentido atribuído a “criativo” é a capacidade de selecionar atividades dentre um conjunto que é previamente preparado pela instituição, que permite seu uso conforme a decisão do professor (“A gente pode usar ou não pode usar”).

De todos os professores do coletivo, apenas um negou a existência de uma preocupação com a uniformização:

Professora Mariana – Curso Gama	
Luciana:	Entendi. É, você acha que existe por parte do Gama uma preocupação em uniformizar o trabalho, ou seja, uma busca de que todas as aulas sejam muito parecidas ou iguais?
Mariana:	No espanhol:: a/eu não vejo muito isso, porque o espanhol é, você me desculpe, é um pouco abandonado, né /.../
Luciana:	Então você acha que não tem essa procura de uniformizar, existe liberdade?
Mariana:	Não... Existe liberdade.

Mariana nega a tentativa de homogeneização e também justifica: “porque o Espanhol é, você me desculpe, é um pouco abandonado, né”. Dessa forma, a falta de preocupação com a uniformização do trabalho é considerada uma deficiência atribuída ao “abandono” do espanhol. Há indícios, nessa fala da professora, de uma naturalização dos procedimentos que buscam uma antecipação total da atividade docente em cursos de línguas. A situação descrita pela professora Mariana com relação ao curso Gama encaixa-se no caso que Daniellou (2002) denomina déficit de prescrição e subprescrição e, por isso, seu estranhamento e sua atribuição do fato à menor importância dada ao espanhol.

A pergunta 8 questiona acerca da preparação prévia das aulas para verificar se os professores falam sobre uma divisão entre os que executam (docentes) e os que decidem (coordenadores, diretores e autores de materiais). Também visa a identificar se há um controle do tempo no trabalho em cursos de línguas. Considerando o dito com relação à preocupação da franqueadora em uniformizar o trabalho docente, é importante verificar o possível diálogo entre essas respostas.

Apenas duas professoras disseram que as aulas não estão previamente preparadas e que são elas as responsáveis pelo seu planejamento:

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Então, é:::eu poderia dizer que as aulas são previamente preparadas++ por outra pessoa que não você?
Gabriela:	Não, eu mesma preparo, o que elas me/ elas me deram orientações, mas++ depois, por exemplo, eu peguei um nível agora no curso de verão que:: as professoras não têm materiais, então:: sou eu quem confecciono.
Luciana:	Hum hum. Então como é que é isso? Já tem o livro, você tem que seguir o livro, mas ao mesmo tempo é você que prepara++ a atividade?
Gabriela:	É, pra/pra pra não, não ficar aquela coisa muito chata de seguir o livro ao pé da letra, então eu trago atividades, ou então quando alguma:: alguma coisa descritiva, por exemplo, características, descrições físicas, eu trago uma foto::, de alguma personalidade, eu faço uma brincadeira com a turma:: mas isso não está escrito no livro, é o professor realmente que tem que trazer.
Luciana:	Isso não é proibido, isso é permitido?
Gabriela:	É permitido.
Luciana:	É estimulado?
Gabriela:	Com certeza.
Luciana:	Existe um controle do tempo também para as unidades, para as atividades ou não?
Gabriela:	Ah:: tem. O que/o que eu... o que eu observei foi bem uma planificação, um plano de aula, “não, porque no pré calentamiento a gente tem que levar uns cinco, sete minutos, na producción tem que levar uns dez, quinze, quando eles forem fazer exercícios de gramática, mais alguns minutos”, para dar certinho nos cinquenta minutos de aula e não atrasar a matéria.
Professora Mariana – Curso Gama	
Luciana:	Hum hum. Então, você prepara as suas aulas ou as aulas já vêm previamente preparadas?
Mariana:	Não, eu preparo++ de acordo com a unidade que eu vou trabalhar, o que eu vou trabalhar, eu já preparo em casa.
Luciana:	Tá. Então também o controle do tempo é você que determina, o tempo que você vai demorar em cada atividade. Ou existe alguma regra com relação a isso?
Mariana:	Não::

Mariana, do curso Gama, é a única que fala sobre a preparação das aulas sem mencionar nenhum tipo de limitação advinda da empresa (“eu preparo++ de acordo com a unidade que eu vou trabalhar”). Não está claro o que a professora considera preparação de uma aula, já que não houve continuidade desse tema na sua fala. Gabriela, do Beta, afirma que prepara suas aulas, mas que recebeu “orientações” para isso (“Não, eu mesma preparo, o que elas me/ elas me deram orientações”). Prossegue dizendo que “pra/pra pra não, não ficar aquela coisa muito chata de seguir o livro ao pé da letra, então eu trago atividades”, ou seja, o livro poderia ser seguido ao pé da letra, mas ela opta por levar atividades porque considera que a aula se torna mais agradável. Assim, Gabriela indica que a aula já estaria preparada no livro para ser seguida, caso ela quisesse. Além disso, recorre ao discurso relatado quando responde sobre o controle do tempo das atividades e, com isso, confirma a prescrição existente a esse respeito (“não, porque no pré calentamiento a gente tem que levar uns cinco, sete minutos, na producción tem que levar uns dez, quinze, quando eles forem fazer exercícios de gramática, mais alguns minutos”).

Outros três docentes do coletivo afirmam que as aulas estão previamente preparadas. No entanto, há encaminhamentos discursivos bastante distintos nas respostas de cada professor:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Você/ a gente poderia dizer, então, que as aulas, elas já estão preparadas e você aplica essas aulas ou não, você realmente prepara cada aula que você vai dar?
Leonardo:	Eu diria que há uma mescla disso que você falou. As aulas estão preparadas ali no/ no livro do professor. Mas, é:: todos os professores, não só eu, todo mundo que trabalha lá prepara a aula, lê aquilo com muita atenção e adapta. É muito difícil encontrar um professor que faça EXATAMENTE o que está no livro do professor, porque até no treinamento que a gente faz eles aconselham que a gente adapte o livro do professor à nossa turma, porque os alunos não são iguais, né, eu não posso dar a mesma aula que eu dou aqui para um aluno que mora numa cidade pequena, exemplo.
Luciana:	Nessas aulas que estão previamente preparadas há também um controle do tempo pra cada atividade, dez minutos para não sei o que, cinco minutos para não sei o que lá?
Leonardo:	Não no livro do professor; nós temos o schedule, que é um:: não sei++ um timetable, nós temos um/
Luciana:	[Cronograma]
Leonardo:	Um cronograma ((risos)). Obrigado, eu não estava lembrando a palavra em português! Nós temos um cronograma que tem todas as atividades descritas e o tempo de duração para cada uma, e a gente coloca do lado se a gente está atrasado++ ou em dia ou adiantado, porque o término do curso já é marcado previamente, o curso vai acabar no dia tal. ++Então tudo que a gente tiver que resolver, acelerar o curso ou:: minimizar um pouco a velocidade, a gente tem que resolver isso antes do término do curso, a gente não pode ultrapassar a data limite. ++Então a gente pode fazer isso com aulas de reforço, se tiver atrasado, a gente pode dar aulas extras, ou então estender o horário deles no dia da própria aula:: a gente tem sim esse cronograma.

Leonardo inicia negando as duas opções (aulas preparadas previamente ou aulas preparadas por ele) e propondo uma terceira, uma “mescla” (“Eu diria que há uma mescla disso que você falou”); em seguida, confirma a existência da preparação prévia das aulas

para (“As aulas estão preparadas ali no/ no livro do professor”), depois, reforçar o papel do professor na preparação das aulas (“Mas, é:: todos os professores, não só eu, todo mundo que trabalha lá prepara a aula”). Na verdade, Leonardo demonstra a compreensão de que preparar a aula é conhecer e adaptar ao seu grupo de alunos o plano de aula previamente preparado pela instituição (“todo mundo que trabalha lá prepara a aula, lê aquilo com muita atenção e adapta”). Ele confirma a existência de um cronograma nos planos de aula feitos pelo Alfa, com a temporalização das atividades. Nessa resposta, remete-se à fala da instituição e reproduz prescrições ao citar obrigações (“tem que”), impedimentos (“não pode”) e permissões (“pode”): “a gente **tem que** resolver isso antes do término do curso, a gente **não pode** ultrapassar a data limite. ++Então a gente **pode** fazer isso com aulas de reforço, se tiver atrasado, a gente **pode** dar aulas extras”.

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	É:: então as aulas todas, elas, você poderia dizer que as aulas já vêm previamente preparadas no livro? Ou:: ou o professor prepara as aulas? Quem, como é essa relação?
Rafael:	Vêm lá, né, orientações. O livro tem orientações. O professor, os professores não são, não é obrigado a seguir, você pode escapar dali. Mas sim, com pré-orientações, vêm orientações, você pode seguir ou não. É muito prático para o professor abrir o livro, saber o que tem que falar, o que tem que fazer, não sei o que. Você pode ficar em cima disso. O Espanhol é bem livre nesse ponto. O Inglês o pessoal reclama mais, assim, vem bem mais fechado, bem mais amarrado. O Espanhol não, o Espanhol pelo menos é mais livre. E eu sempre tive coordenadores que me deixaram ser livre, né, então:: vem lá, são bem claros, orientações: você pode seguir ou não. Mas têm orientações pro professor, sem dúvida.
Luciana:	Tá. Mas, é:: se o, se o professor não quiser fazer atividades extras, se não tiver esse interesse, já tá tudo preparado?
Rafael:	Tá tudo preparado. /.../
Luciana:	Entendi. Agora, nessa, nessas aulas que vêm previamente preparadas, ta acabando, que vêm previamente preparadas existe até/ existe controle do tempo? Por exemplo, 10 minutos pra tal...
Rafael:	Não.

Rafael conduz suas respostas de maneira distinta. Inicia afirmando a existência das aulas previamente preparadas, mas busca reiterar seu caráter de “orientação” (“Vêm lá, né, orientações. O livro tem orientações”), algo que pode ser seguido ou não, que deixa o professor “livre”, que não é uma tarefa obrigatória (“os professores não são, não é obrigado a seguir, você pode escapar dali”). Em um trecho breve reproduzido acima, Rafael repete seis vezes a palavra “orientações” ou “pré-orientações” e três vezes a palavra “livre”, além de reforçar três vezes também a idéia de que o professor não é obrigado a segui-las. No entanto, diante de uma pergunta mais incisiva (“Tá. Mas, é:: se o, se o professor não quiser fazer atividades extras, se não tiver esse interesse, já tá tudo preparado?”), responde que as aulas já estão preparadas pela instituição (“Tá tudo preparado”). Rafael nega de forma direta a existência de um cronograma com a temporalização das atividades nos planos de aula feitos pelo Beta.

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Então você pode dizer que as aulas estão previamente preparadas?
Carla:	Sim, estão previamente preparadas.
Luciana:	Aqui no livro didático?
Carla:	Sim.
Luciana:	Né? É:: você/você, mas pelo que você disse, eu entendi que de qualquer maneira você tem também a sua participação, que é a da preparação.
Carla:	Sim, tenho, tenho. Muita.
Luciana:	Ah, outra coisa. Há um controle do tempo pra cada uma dessas etapas da aula? Da sensibilización...?
Carla:	Há um controle. Eu não costumo seguir muito.

Carla é a única dos três professores que confirma imediatamente a preparação prévia das aulas e que não busca apresentar justificativas ou valorizar a contribuição do docente nesse planejamento (“Sim, estão previamente preparadas”). Em virtude de suas respostas anteriores, que indicavam caminhos diferentes, a pesquisadora insiste (“mas pelo que você disse, eu entendi que de qualquer maneira você tem também a sua participação, que é a da preparação”) e ela confirma que toma parte ativa na preparação das aulas (“Sim, tenho, tenho. Muita”). Carla confirma que há um controle do tempo para cada etapa da aula, mas ressalta que não costuma “seguir muito”.

Além dos professores que dizem inexistir planejamento prévio e daqueles que confirmam a existência de aulas previamente preparadas mas que destacam a sua não obrigatoriedade ou a participação ativa dos docentes na formulação, há também um grupo de professores que ressalta a preparação prévia das aulas pela instituição e seu caráter de tarefa, ou seja, sua obrigatoriedade. São cinco docentes, de três instituições (uma do Alfa, uma do Gama, duas do Delta e uma do Ômega).

Alguns fragmentos estão abaixo:

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Você poderia dizer então que as aulas são previamente preparadas ou você prepara as aulas?
Patrícia:	Eu não preparo nada++ Eu já chego lá e ela já tá pronta.
Luciana:	Pronta pelo livro?
Patrícia:	Pelo livro. A única preocupação é, assim, em níveis mais avançados a gente olhar o vocabulário pra ver se a gente sabe as palavras todas. Porque nos livros é:: de 1 até 2 vem a tradução ao lado em português.
Luciana:	Há um controle do tempo para cada parte da aula?
Patrícia:	Deveria ter. Mas eu não faço controle não. Eu acho que eu deixo meu aluno meio à vontade.
Luciana:	Mas eles recomendam?
Patrícia:	Recomendam.
Luciana:	Recomendam ou impõem?
Patrícia:	++Bom ++ no curso do ((bairro da unidade)) eles recomendam. No outro, na filial da ((bairro da unidade)) eles meio que impõem.

Patrícia é incisiva ao responder sobre a preparação das aulas: “Eu não preparo nada++ Eu já chego lá e ela já tá pronta”. Ainda acrescenta: “A única preocupação é, assim, em níveis mais avançados a gente olhar o vocabulário pra ver se a gente sabe as palavras todas. Porque nos livros é:: de 1 até 2 vem a tradução ao lado em português”.

Dessa forma, a professora expressa a existência clara de uma divisão entre os que executam, os docentes, e os que decidem, a franqueadora, por intermédio dos materiais didáticos. Patrícia não se preocupa em manifestar seu papel na preparação das aulas ou em valorizar seu trabalho, como fazem outros docentes nas respostas a essa pergunta. A negativa (“Eu não preparo”) é ainda reforçada por outra negação (“nada”), que excluiria qualquer possibilidade de sua contribuição no planejamento. A tarefa prévia do professor, segundo ela, é apenas verificar o vocabulário usado nas lições. Confirma também a existência de prescrição a respeito do tempo das atividades na aula, mas reforça seu não cumprimento (“Deveria ter. Mas eu não faço controle não”) e a diferença entre as duas franqueadas onde trabalha. Embora não expresse verbalmente a regulação da sua atividade no aspecto do conteúdo, manifesta sua forma de lidar com as variações no que fez respeito ao controle do tempo.

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Então, você diria que as aulas são previamente preparadas ou você prepara as aulas?
Adriana:	Previamente preparadas.
Luciana:	Mas você disse que tem um componente seu importante porque você/
Adriana:	É. Eu dou uma pitadinha nas aulas.
Luciana:	Então nessas aulas previamente preparadas existe também um controle de tempo ou não? +++Tipo assim atividade x tem tantos minutos, atividades y tem tantos minutos. +++Ou não?
Adriana:	O tempo que é mais breve possível, né? ++Porque eles co/ o Ômega, cobra que eles terminem uma unidade naquele dia. Entendeu?

Adriana, do curso Ômega, confirma a preparação prévia das aulas (“Previamente preparadas”). Diante de sua asserção e da falta de explicações, a pesquisadora complementa a pergunta: “Mas você disse que tem um componente seu importante porque você?”. A professora interrompe e afirma: “É. Eu dou uma pitadinha nas aulas”. Portanto, Adriana resume seu papel na preparação das aulas a uma “pitadinha”. A identificação desse pequeno elemento que identifica como sua criação nas aulas e, mais ainda, ao expressá-la como uma pequena porção responsável por dar “sabor” ao seu trabalho é uma pista verbal do processo constitutivo de singularização da atividade.

A respeito do controle do tempo, Adriana afirma apenas que ele deve ser o “mais breve possível”, tendo em vista que trabalha com um “método personalizado”, no qual cada aluno avança de acordo com seu próprio ritmo.

As respostas dos professores à pergunta 7 sobre sua autonomia para criar atividades, transformar aquelas que estão presentes no livro ou trazer outros recursos didáticos. A expectativa é de que os docentes não expressem ter liberdade para realizar atividades que fujam do manual e recursos adotados pela instituição, aproximando-se da divisão taylorista entre os que executam e os que decidem.

Cinco professores afirmaram ter liberdade tanto para criar novas atividades, quanto para transformar aquelas que estão presentes no livro ou para trazer outros recursos didáticos. No entanto, mencionam alguns limites para isso:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	É:: você... isso aqui você também já começou a dizer, que você tem autonomia pra criar atividades, né? Agora, você pode, por exemplo, não fazer determinadas atividades que estão previstas? Ou trazer outros recursos, trazer outro CD pra ouvir?
Leonardo:	Geralmente o que a gente pode fazer é adaptar as atividades que estão previstas, a gente não costuma CORTAR, pode até acontecer também, mas é muito raro de ah, esta atividade aqui vai ser eliminada da aula. É muito raro ++ mas adaptar, muitas vezes acontece. Por exemplo, a gente tem o:: passo de extension ou extensión, que é:: um++ seção da aula em que os alunos conversam, usando o vocabulário que eles viram na lição, só que aplicando esse vocabulário à vida deles. Então, por exemplo, eles viram a palavra sorvete na lição, aí na extensión ou extension a gente vai perguntar pro aluno se ele gosta de tomar sorvete. Mas se/se o professor achar que essa pergunta não cabe àquela aula ou então se::++ se o professor achar que ele acabou de fazer uma pergunta muito parecida no/no passo anterior, ele pode mudar aquela pergunta::++ ou eliminar aquela pergunta. Mas geralmente não a atividade.
Luciana:	E trazer outro cd ou áudio, uma música?
Leonardo:	Pode também. /.../
Luciana:	Agora:: essas coisas todas que você está dizendo, naquele/ no curso anterior você também podia fazer? Porque você disse que lá você não podia levar atividades extras.
Leonardo:	É, lá podia levar atividades extras, mas não tanto quanto nesta unidade. Nessa unidade agora eu vejo um INCENTIVO à produção de materiais extras ou atividades extras++ especialmente preparadas para a turma em questão. Na atividade anterior, perdão, na unidade anterior, isso partia mais do professor do que do curso. O professor pedia para levar++ não é o que acontece nessa atual.

No seu movimento discursivo, Leonardo ressalta, a princípio, por intermédio do verbo “poder”, que o permitido (“Geralmente o que a gente **pode** fazer”) é a adaptação das atividades que estão prescritas. Inclusive, dá um exemplo sobre o passo “*extensión*” da metodologia do curso Alfa, reforçando, novamente com o verbo “poder”, que adaptar atividades é permitido (“ele **pode** mudar aquela pergunta::++ ou eliminar aquela pergunta”). Menciona a possibilidade de cortar atividades, dando ênfase à palavra “cortar” (“a gente não costuma CORTAR, pode até acontecer também”), mas destaca que é algo raro e, para isso, recorre a uma encenação do dito por ele ou por qualquer outro professor com o emprego do discurso relatado: “ah, esta atividade aqui vai ser eliminada da aula”. Na continuidade, insinua que a eliminação de uma atividade completa pode não ser permitida (“Mas geralmente não [pode eliminar] a atividade”), mas afirma que levar outros recursos é admitido (“pode também”). Ao final, menciona a diferença entre as franqueadas: a atual, onde há um “incentivo” (dito com ênfase) à produção de materiais extras, e a antiga, onde era permitido levá-las (“lá podia levar atividades extras”), mas a iniciativa partia do professor.

Professora Carla – Curso Beta	
Carla:	Eu acho que assim: é::++ A gente também recebe um plano de aula durante o semestre, mas nem todos os professores seguem rigidamente. Eu acho que é mais uma noção de: seja criativo dentro do método. Seja autônomo dentro do método.
Luciana:	Mas é:: De alguma maneira, pelo que você tinha dito, se espera que cada aula tenha <i>x</i> partes.
Carla:	Ah, sim! Sim, sim, esses passos são/ se espera que os professores sigam.
Luciana:	Hum hum.
Carla:	Mas dentro desses passos, você pode criar dentro da forma como os passos são. /.../
Luciana:	Ah, mas, agora, você pode pular atividades do livro?
Carla:	Posso. Posso. Se não tem tempo, se eu acho que não é interessante...
Luciana:	Alterar a ordem?
Carla:	Posso. Posso.
Luciana:	Mesmo se você alterasse alguma das etapas da aula? <i>Sensibilización</i> com não sei o quê?
Carla:	Não, as etapas da aula não.
Luciana:	Isso.
Carla:	Eu posso alterar a aula, a/ a ordem dos exercícios, por exemplo.
Luciana:	Entendi, tá. E trazer outros recursos também pode?
Carla:	Pode.
Luciana:	Como você disse, trazer vídeo, música...
Carla:	Música, vídeo, cartões, revistas, jornais...
Luciana:	Desde que você siga os passos?
Carla:	Sim.

Carla, do curso Beta, é a professora que relata ter mais autonomia para criar suas atividades. Na sua fala, apenas os passos da aula, procedimento prescrito pela franqueadora, devem ser mantidos (“Sim, sim, esses passos são/ se espera que os professores sigam”, “Não, as etapas da aula não”), mas todas as outras perguntas recebem resposta positiva com uma permissão expressa pelo verbo “poder” (“você **pode** criar dentro da forma como os passos são”, “**Posso. Posso**”, “Eu **posso** alterar a aula”, “**Pode**”).

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Você tem autonomia para criar atividades, não realizar exercícios do livro, alterar a ordem dos exercícios do livro, trazer outros recursos?
Gabriela:	Ah, tem sim. No Beta, por exemplo, a prática de <i>precalentamiento</i> , a gente TEM que trazer alguma coisa que:: já tenha sido, uma matéria que você tenha dado anteriormente, mas fazer de uma forma lúdica. Justamente aquilo que estava escrito na apostila: não tomar muito tempo, mas que ele/mas que ele refresque a memória.
Luciana:	Então o <i>pre calentamiento</i> você tem que trazer de casa, você que faz, não tem no livro?
Gabriela:	Não. Somos nós que literalmente temos que quebrar a cabeça para fazer uma atividade que:: faça uma ponte com o que já foi dado.
Luciana:	Hum hum, e que seja lúdica e tal.
Gabriela:	Não pode ser muito chata nem muito extensa.
Luciana:	Entendi. Então até ti/ não fazer atividades do livro você pode?
Gabriela:	Oficiosamente, sim ((risos))
Luciana:	E oficialmente?
Gabriela:	Aí eu já não sei, porque eles pedem que siga ao pé da letra o livro, mas quando eu acho que a atividade é muito:: chata e que não vai acrescentar, eu pulo.
Luciana:	Hum hum, entendi. E trazer outras coisas, sim?
Gabriela:	Sim, pode.

O movimento do discurso de Gabriela, também do curso Beta, inicia-se com uma asserção categórica acerca da autonomia do professor: “Ah, tem sim”. Em seguida, passa a mencionar a atividade de “*precalentamiento*” como um exemplo dessa autonomia. No

entanto, apesar de estar a cargo do docente seu planejamento, ela é descrita por Gabriela como uma tarefa fortemente prescrita: é obrigatória (“TEM que trazer alguma coisa”), deve versar sobre uma matéria já trabalhada em aula (“uma matéria que você tenha dado anteriormente”), ser lúdica (“fazer de uma forma lúdica”), ser curta (“não tomar muito tempo”) e servir como uma revisão (“mas que ele refresque a memória”). Diante da pergunta sobre a possibilidade de não fazer atividade do livro, Gabriela responde que “oficiosamente, sim”, seguido de risos. Quando perguntada se oficialmente também poderia, ela afirma: “Aí eu já não sei, porque eles pedem que siga ao pé da letra o livro, mas quando eu acho que a atividade é muito:: chata e que não vai acrescentar, eu pulo”. Assim, a professora demonstra, a princípio, uma irônica subversão ao prescrito, expressa pelo “oficiosamente” e pelo riso; depois, prefere externar um desconhecimento com relação à prescrição (“Aí eu já não sei”), seguido da reprodução, por discurso indireto, da fala da instituição que reforça a interdição de mudanças nas atividades do livro (“eles pedem que siga ao pé da letra o livro”) e, finalmente, de sua disposição em, se for o caso, descumprir as normas (“mas quando eu acho que a atividade é muito:: chata e que não vai acrescentar, eu pulo”). Assim, ela reforça o saber da sua experiência, sua capacidade de, pelo uso de si, autogerir o seu trabalho e determinar o que é ou não adequado durante a atividade.

A professora Aline, do curso Gama, refere-se ao embate entre o livro antigo e o novo, que não permitiria ao docente realizar outras atividades senão as que estão prescritas:

Professora Aline – Curso Gama	
Luciana:	Você tem autonomia pra criar atividades?
Aline:	Até então sim.
Luciana:	Até o ano passado, sim. Agora, esse ano/
Aline:	[É] só nesse livro...
Luciana:	que vem você não vai ter mais.
Aline:	É, nesse livro que não vai ter por enquanto, né? Quando, creio eu que, quando modificarem todos, vai seguir todos a mesma metodologia, né? Então/
Luciana:	Você pode, assim, pular exercícios do livro, mudar a ordem?
Aline:	Posso.
Luciana:	Isso no livro velho ou no livro novo?
Aline:	No livro velho, sim. No livro novo eu não, eu não dei aula porque, porque nenhuma das duas unidades que eu trabalhava teve aula de Livro 3. Teve:: um problema na unidade da ((nome do bairro)). Ela começou no ano passado, então só tivemos Livro 1 e 2.
Luciana:	Hum hum.
Aline:	E na unidade de ((nome do bairro)) a turma fechou. Então a gente ficou sem/ sem trabalhar esse livro.
Luciana:	E trazer outros recursos? Se você quiser trazer você pode levar? Se quiser levar um, sei lá, um vídeo que lá não tenha, alguma coisa assim.
Aline:	É a mesma coisa, eu acho que a mesma situação.

Há, no fragmento acima, um embate entre “sim” e “não”, “livro velho”, “livro novo”. No entanto, suas considerações sobre o livro novo são apenas expectativas, já que

ela não chegou a utilizá-lo, enquanto que o velho é efetivamente é usado pela professora. Com ele, Aline afirma ter permissão para criar atividades e alterar as já existentes.

Outros cinco docentes dizem ter autonomia para trazer atividades e recursos apenas nas brechas que surgem no planejamento das aulas previamente prescritas ou em aulas especificamente destinadas a esse fim. Esses professores afirmam não poder alterar as aulas que estão prescritas:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	É?
Andreia:	Porque o método é fechado, você já ta todos os passos ali. Se eu quero aplicar uma atividade lúdica fora da a::ula é um problema porque eu vou sair do que ta previsto e acabo me atrasando na::/na:: programação.
Luciana:	Hum hum.
Andreia:	Eu já fiz atividade com esse grupo; eu fiz/ dei umas músicas e tal, só que eu tinha que ADIANTAR:: minha aula, meu plano de aula pra sobrar espaço pra eu poder fazer uma atividade. /.../
Luciana:	Hum hum. E você pode pular alguma atividade que tá prevista?
Andreia:	Não.
Luciana:	Mudar de ordem?
Andreia:	Não, também não. São ordens/ são ordens fixas.
Luciana:	Traz outros recursos didáticos?
Andreia:	Tampouco++ ((sussurrando)) Posso, posso porque a minha liberdade me permite, mas no Alfa, no curso que a gente faz de didática, não pode.
Luciana:	Ah, então você ta querendo dizer que a/a norma geral...
Andreia:	Pelo Alfa não pode. Não posso trabalhar com música dentro de aula, não posso trabalhar com nada. O que a gente aprende no curso de didática do Alfa é que não se pode; só pode fazer o que ta ali escrito no livro do professor ou na bíblia. O que diferencia é que como cada unidade+++
Luciana:	Tem seu dono, né?
Andreia:	Tem seu dono, é uma franquia; os donos geralmente os diretores geralmente são professores, então eles permitem uma adaptação /.../

Andreia, do curso Alfa, responde negativamente (“não” e “não pode”) a todas as perguntas acerca de alterações e inclusões nas aulas previamente preparadas. No início do fragmento reproduzido acima, a professora demonstra considerar que qualquer atividade trazida por ela não é “aula”: “Se eu quero aplicar uma atividade lúdica **fora da a::ula** é um problema” e “só que eu tinha que **ADIANTAR:: minha aula**, meu plano de aula **pra sobrar espaço pra eu poder fazer uma atividade**”. Assim, “aula” é o prescrito; enquanto que o planejado pelo docente é “não-aula”. Na sequência de respostas negativas que se seguem, destacam-se duas. Em uma delas, Andreia responde sussurrando, com uma expressividade que remete a um acanhamento, que não poderia levar outros recursos didáticos (“Tampouco++”), mas, em seguida, parece dar-se conta dos seus saberes acumulados, reformula e acrescenta: “Posso, posso porque a minha liberdade me permite, mas no Alfa, no curso que a gente faz de didática, não pode”. Portanto, o “tampouco” se transformou em “posso”, uma permissão que, ela destaca, é autopermitida (“a minha

liberdade me permite”), pois a instituição franquadora não autoriza (“mas no Alfa, no curso que a gente faz de didática, não pode”). A outra resposta que se destaca é um resumo das interdições impostas pelo Alfa ao professor, uma série de “não pode” e “não posso”: “Pelo Alfa não pode. Não posso trabalhar com música dentro de aula, não posso trabalhar com nada. O que a gente aprende no curso de didática do Alfa é que não se pode; só pode fazer o que tá ali escrito no livro do professor ou na bíblia”. No entanto, após esse trecho, a professora modaliza a proibição e atribui às diversas franqueadas a flexibilização do prescrito pela franquadora (“Tem seu dono, é uma franquia; os donos geralmente os diretores geralmente são professores, então eles permitem uma adaptação”).

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Entendi. Você tem então autonomia pra criar atividades? É:: depende da franquia é isso?
Patrícia:	Não. Autonomia pra criar atividades eu tenho, mas eu tenho um espaço certo. Por exemplo, nessa franquia do ((nome do bairro)) eu tenho três aulas de 1 hora que eu posso fazer o que quiser. Então, por exemplo, ela dá sugestões, música, filme:: curiosidades. Dá pra fazer o que eu quiser nessas aulas. Pegar os alunos fazer um jogo. Não tenho autonomia de escolher nenhum dia, por exemplo, sala de vídeo a pessoa que tá la na pauta pra usar aquele dia, se ela não usar no dia que ela quiser usar eu tô usando.
Luciana:	Não realizar exercícios de livro, alterar a ordem dos exercícios de livro. Você pode?
Patrícia:	Não.
Luciana:	Você levou uma chamada também, quando você correu né?
Patrícia:	Na verdade é. Na verdade, os exercícios, o Delta é metódico, não sei aquele negócio que coloca no cavalo ((faz gesto com as mãos na lateral dos olhos)). Ele não olha muito:: pros lados. Engraçado é que ele funciona. Não sei como. Mas assim, lição 1, o aluno leva pra casa lição 1, ele faz e me entrega. Se o aluno não fizer a lição 1 ele não faz a revisão 1++ Então tem que fazer tudinho. Não tem como eu dizer, não precisa.
Luciana:	Trazer outros recursos só nessas aulas especiais?
Patrícia:	É. Geralmente assim, por exemplo, nessas aulas que eu tenho+ que tem que repetir as frases. Aí eu já uso alguma co/por exemplo, pego uma bolinha aí vai passando quando eu falo pára aí a pessoa tem que falar a frase. É meio:: dentro daquele método tentar fazer uma coisa melhor.

Patrícia, do curso Delta, assim como Andreia, relata que precisa trabalhar nas brechas da prescrição, sem alterá-la: “Autonomia pra criar atividades eu tenho, mas eu tenho um espaço certo”. Acrescenta a professora, diante das perguntas às quais suas respostas eram negativas: “o Delta é metódico, não sei aquele negócio que coloca no cavalo ((faz gesto com as mãos na lateral dos olhos)). Ele não olha muito:: pros lados”. Logo, Patrícia qualifica o curso onde trabalha como possuidor de uma visão limitada por antolhos, o que justificaria a proibição de atividades além daquelas presentes nos seus manuais. Patrícia indica que, além de trabalhar nas brechas “oficiais”, também cria seus próprios recursos para recriar as prescrições: “Aí eu já uso alguma co/por exemplo, pego uma bolinha aí vai passando quando eu falo pára aí a pessoa tem que falar a frase”. Dessa forma, ela consegue “dentro daquele método tentar fazer uma coisa melhor”. Assim, o método é “horrrível”, como disse em outra passagem, mas com seus saberes e fazendo uso de si, a professora tenta melhorar seu trabalho nas brechas da prescrição.

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Entendi. Então você tem liberdade para a partir daquele material você preparar sua aula?
Adriana:	Isto. Exatamente.
Luciana:	Você então tem autonomia para criar atividades extras?
Adriana:	Tenho.
Luciana:	Você pode pular coisas do livro?
Adriana:	Apesar de que+++ autonomia eu tenho, mas o Ômega não permite. O método Ômega não permite. Mas eu posso fazer entendeu? Escondido.
Luciana:	Ah entendi.
Adriana:	Entendeu, eu posso fazer escondido. Porque ninguém vai entrar/não existe/ porque, têm algumas unidades que fazem isso entram pra ficar assistindo sua aula. Eles não.
Luciana:	Ah tá.
Adriana:	Entendeu. Eles não fazem este tipo de coisa.
Luciana:	Então em teoria você não pode criar/
Adriana:	Não posso. Porque o método é personalizado. O aluno tem que entrar, abrir seu livro, trabalhar, escutar o seu cd, se você tiver alguma dúvida você tem que vir a mim perguntar se não vier você continua na sua. Por isso que o método é personalizado. Como se você fosse uma professora particular se você tiver alguma dúvida é só tirar. Tá, tá bom. Mas se eu deixar nisso o aluno vai virar o mês ali dentro. Porque não dá. Entendeu? Então tem que tirar idéias, entendeu? ((risos)) O pior é levar um monte de livros comigo, entendeu?
Luciana:	Então também você não poderia alterar a ordem do livro, pular atividades?
Adriana:	Não, não tem como.

Adriana, também do curso Ômega, inicia sua resposta afirmando que tem autonomia para criar atividades (“Tenho”). Pouco depois, confirma a proibição de uso de qualquer recurso ou atividade diferente daqueles fornecidas pela instituição, mas explicita sua não submissão à imposição da hierarquia (“Apesar de que+++ autonomia eu tenho, mas o Ômega não permite. O método Ômega não permite. Mas eu posso fazer entendeu? Escondido”), reiterada logo depois (“Entendeu, eu posso fazer escondido”). Portanto, a professora entende “autonomia” no sentido de autodeterminação, independente da permissão institucional. Ela é autônoma porque, quando seus saberes da experiência julgam necessário, faz de forma oculta o que é proibido. Na sequência, reforça a proibição por parte do Ômega de criar atividades e alterar as já existentes. Para isso, recorre à voz da instituição por meio do discurso indireto, no qual recupera a prescrição que ela mesma transgride: “O aluno tem que entrar, abrir seu livro, trabalhar, escutar o seu cd, se você tiver alguma dúvida você tem que vir a mim perguntar se não vier você continua na sua”.

Nesta seção, na qual se aborda a uniformização do trabalho do professor, a maioria das conjecturas construídas no roteiro da entrevista se confirmou.

Em primeiro lugar, todos os docentes afirmam que o livro didático utilizado nos cursos é imposto pela instituição franquadora. Embora alguns manifestem crítica ao material existente, não expressam nenhuma censura à prática de imposição dos livros, que parece naturalizada.

Em segundo lugar, a busca de uma uniformidade no trabalho docente por parte das empresas se confirmou na fala dos professores. Apenas um deles nega a existência de tal preocupação.

Em terceiro lugar, quanto à existência liberdade para realizar atividades que fujam ao manual e aos recursos adotados pela instituição, constitui-se o seguinte panorama: metade dos professores afirma ter essa autonomia, embora mencionem alguns limites para isso; a outra metade diz ter autonomia para trazer atividades e recursos apenas nas brechas que surgem no planejamento das aulas previamente prescritas ou em aulas especificamente destinadas a esse fim.

Em quarto lugar, no que diz respeito à preparação prévia das aulas pela hierarquia, com tempo determinado para cada atividade, oito docentes disseram ser essa a situação existente em seu trabalho. No entanto, vários professores, embora reconheçam que há planos de aula prontos, reforçam seu papel na preparação das atividades. Os sentidos atribuídos a essa preparação variam muito e incluem, por exemplo, a noção de que estudar um plano de aula já pronto é também prepará-lo. É importante ressaltar que cinco docentes, de três instituições, afirmam não apenas que as aulas já vêm prontas, mas também que sua aplicação é obrigatória, ou seja, constituem a sua tarefa.

O controle da aplicação dessa tarefa prescrita será abordado na próxima seção.

5.4 O CONTROLE DA ATIVIDADE

As perguntas 9 e 10 do roteiro da entrevista visam a produzir falas dos professores a respeito do controle da atividade de trabalho.

O controle do cumprimento das prescrições é um dos preceitos do taylorismo. Mais especificamente, de acordo com a OCT, instrutores devem ser designados para observar o entendimento e a aplicação das instruções. Em uma fábrica taylorista, há um completo aparato de vigilância composto por uma série de instrutores, cada um com uma função específica: os movimentos, a velocidade, os instrumentos, a manutenção, o transporte, o comportamento.

No trabalho dos professores de cursos livres de línguas, esse controle pode ser exercido após as aulas, por intermédio de fichas que o professor deve preencher relatando o que fez em sala, ou durante a atividade, com a presença de um supervisor. As conjecturas

formuladas no roteiro da entrevista são as de que a coordenação exerce o controle da atividade diária do professor e de que existe uma supervisão que, eventualmente, assiste às aulas e faz correções à atuação do professor.

Todos os docentes do coletivo confirmaram a existência de um escrito destinado ao controle do andamento das aulas, à semelhança do diário de classe, tradicional documento para registro das aulas utilizado no ensino regular. A maioria disse que a coordenação da franqueada efetivamente verifica esse documento e, em alguns casos, chama a atenção do professor que não segue o planejado:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	Controle de tempo, ok. Controle em relação ao andamento das aulas você já falou também que é esse <i>schedule</i> . Alguém verifica?
Andreia:	Verifica. A diretora verifica.
Luciana:	Mas verifica sempre ou só de vez em quando?
Andreia:	Às vezes pra ver se tá atrasado, não tá atrasado.
Luciana:	E o que que acontece se tiver atrasado?
Andreia:	Vai ser chamado a atenção ((risos)). Não pode tá atrasado. Por que que tá atrasado? É permitido em turma de Esp 1 e Esp 2 porque eles entendem que os alunos tem mais dificuldade, então é permitido um CERTO atraso. Mas:: é chamado a atenção. Não pode nem tá atrasado, nem adiantado; os dois é chamado a atenção. Por que que tá adiantado?
Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Existe um controle? A coordenação controla isso, esse <i>schedule</i> ?
Leonardo:	É:: esse:: esse cronograma é mais para o professor não se perder e não passar da data ou não terminar o curso muito antes. Se ele achar que está atrasado, ele vai avisar à coordenação que está precisando dar mais tempo de aula, mas não é pra fazer nenhuma pressão psicológica no professor, não. O professor tem o direito de atrasar se a turma precisar. Não tem problema.

Nesses trechos, ambos de professores do curso Alfa, vê-se, em primeiro lugar, a menção à existência de um escrito de controle do andamento da atividade, o *schedule*. No entanto, as falas diferem de forma substancial na compreensão do papel representado por esse documento.

Andreia reproduz a voz do prescritor e atribui ao *schedule* um caráter de controle disciplinar: “Não pode tá atrasado. Por que que tá atrasado? [...] Não pode nem tá atrasado, nem adiantado; os dois é chamado a atenção. Por que que tá adiantado?”. Nessas passagens, onde se nota a presença do discurso relatado, emerge essa voz disciplinadora da instituição, inclusive, em forma de discurso direto (“Por que que tá atrasado?”, “Por que que tá adiantado?”). Essa mesma voz aparece também como punitiva: “Não pode nem tá atrasado, nem adiantado; os dois é chamado a atenção”. Assim, o papel desse documento, na fala de Andreia, é de controle, vigilância e punição.

Leonardo apresenta o *schedule* de forma bastante distinta. De documento cuja finalidade seria o controle disciplinar, conforme diz Andreia, ele passa a um instrumento do próprio docente para o autocontrole da sua atividade (“É:: esse:: esse cronograma é

mais para o professor não se perder e não passar da data ou não terminar o curso muito antes”). Leonardo novamente recorre à negação polêmica (“mas não é pra fazer nenhuma pressão psicológica no professor, não”) que responde a vozes que afirmam que esse documento tem como finalidade pressionar o professor. Leonardo prossegue afirmando que “o professor tem o direito de atrasar se a turma precisar. Não tem problema”. O “tem o direito de atrasar” de Leonardo se choca com o “não pode tá atrasado” de Andreia, pois representa um embate entre uma permissão e uma proibição.

A fala da professora Nádia se aproxima da perspectiva anunciada por Leonardo:

Professor Nádia – Curso Delta	
Luciana:	Existe algum controle com relação ao andamento das aulas, se você ta atrasada, se você ta adiantada?
Nádia:	No que, em relação às lições?
Luciana:	Em relação às lições.
Nádia:	Não, que cada aula é uma lição. Você tem que:::
Luciana:	Mas e se você não cumprir, o que acontece?
Nádia:	Caso não cumpra pode ter na aula seguinte, terminar o que faltou, e já partir pra outra lição.
Luciana:	Mas você tem alguma coisa pra preencher?
Nádia:	Tenho, tenho o/ a ficha, né? Com a presença, e ali acho que, acredito/não lembro se já aconteceu comigo mas a gente anota a lição completa quando acaba a lição, tipo, ó lição tal, feita. Se por acaso não der pra dar a lição completa:: a gente bota observação, se caso outro professor te substituir, algum problema, tá ali.

Nádia vê a ficha como um documento útil em caso de uma eventual substituição do professor. Diante da pergunta “Mas e se você não cumprir, o que acontece?”, não lhe ocorre mencionar nenhuma verificação ou sanção por parte dos seus superiores, apenas diz que “caso não cumpra pode ter na aula seguinte, terminar o que faltou”. Assim, descreve esse escrito como um instrumento para o próprio docente, não para vigilância da coordenação.

Patrícia, também do curso Delta, manifesta em seu relato outra perspectiva acerca da ficha de controle:

Professor Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	Existe a possibilidade de/algum controle do andamento das aulas? Eles verificam o que você trabalhou nessa ficha que você preenche?
Patrícia:	++Bom verificam o que eu dei, mas po/pouca coisa assim, mais eles assinam para dizer que viram o que eu fiz. Mas na unidade da ((nome do bairro)), por exemplo, se eu tiver esquecido de dar, por exemplo, fui embora corrida pra ir pra casa eles descontam do meu salário porque eu esqueci de preencher essa pauta.

Patrícia descreve o documento como um instrumento de coerção, como uma atividade obrigatória e punível com um desconto de salário no caso de falha. Remetendo ao que foi negado por Leonardo, seria um mecanismo de pressão sobre o professor, um mecanismo disciplinar de vigilância e punição (FOUCAULT, 1999).

Outros docentes, como Gabriela, do curso Beta, e Adriana, do Ômega, mencionam reprensões em caso de descompasso das suas aulas com o cronograma, verificável por intermédio dessa ficha de controle:

Professor Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	E tem também esse controle: na aula 1 você tem que dar tal coisa, na aula 2 você tem que dar tal coisa. Existe isso?
Gabriela:	Até por/ tem, até porque tem uma planilha que você tem que botar: você tá atrasado, você tá adiantado, você tá certinho::
Luciana:	Ah, tá. E o que é que acontece se você estiver atrasado ou adiantado?
Gabriela:	Bom, aí se você tiver muito atrasado, você toma uma chamada da coordenação ((risos)).

Professor Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Então nessas aulas previamente preparadas existe também um controle de tempo ou não? +++Tipo assim atividade x tem tantos minutos, atividades y tem tantos minutos. +++Ou não?
Adriana:	O tempo que é mais breve possível, né? ++Porque eles co/ o Ômega, cobra que eles terminem uma unidade naquele dia. Entendeu?
Luciana:	Ah tá.
Adriana:	Se eles virem no meu card não tá, eles vão perguntar por quê. Porque a coordenadora sempre vai lá e vê e pergunta mas porque::: fulano não terminou, entendeu? e ele ainda tá enrolando, tipo assim.

Gabriela menciona a reprimenda em caso de atraso (“você toma uma chamada da coordenação”) e, assim como Andreia ao falar acerca do reproche, dá uma risada de subversão. Adriana recorre ao discurso relatado para, como também fez Andreia, recuperar a voz da coordenação no controle da atividade: “mas porque::: fulano não terminou, entendeu? e ele ainda tá enrolando”.

No que diz respeito ao controle durante a atividade, com a presença de um supervisor nas aulas e a realização de correções à atuação do professor, apenas a docente Aline, do curso Gama, diz inexistir essa espécie de procedimento:

Professor Aline – Curso Gama	
Luciana:	Há alguma supervisão, alguma coisa que acompanhe o seu trabalho? Alguém vem assistir a sua aula um dia?
Aline:	Existia, mas foi demitido ((risos))
Luciana:	((risos)) Então não existe mais?
Aline:	((risos)) Não, existe só uma coordenadora, que ela trabalha fixo na ((nome do bairro)) e ela monta material, ela que monta os livros e ela faz tudo. Então não existe a possibilidade de ela ir. Existia a supervisão que fazia todas as unidades. Até a minha como/com coordenação, mas ele ia verificar o meu trabalho também.

Em várias passagens da sua entrevista, Aline busca reforçar uma visão de precariedade do Gama, especialmente dos seus cursos de espanhol. Nesse trecho, aparece, uma vez mais, essa descrição da instituição como deficiente. O supervisor “existia, mas foi demitido”, seguido de risos irônicos. Prossegue afirmando que uma pessoa seria a única responsável por toda a coordenação das unidades do Gama no estado, o que impossibilitaria a supervisão das aulas.

Três professores afirmam existir esse procedimento, mas que nunca tiveram uma aula sua supervisionada. Diz Gabriela:

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Tanto nesse aspecto, como há também essa supervisão que vem acompanhar o seu trabalho eventualmente. Você já passou por essa experiência?
Gabriela:	Ainda não, mas já me disseram que a partir de março vão/ vai ter alguém que vai às minhas aulas TODos os meses e:: em datas aleatórias, que eu não vou saber.
Luciana:	E você não sabe o que acontece depois que essa pessoa vai, né? Se essa pessoa chama a atenção?
Gabriela:	Não. Acredito que eles encaminhem os dados que eles observem à coordenação pedagógica e a coordenação pedagógica diz “olha, você não tá de acordo::”

A expectativa da professora a respeito dessa supervisão mensal (que para ela parecer ser muito, tendo em vista a ênfase que dá em “**T**odos os meses”) é a de que seja um controle do seu desempenho e do cumprimento das prescrições. Ela recorre ao discurso direto como encenação de uma situação de enunciação futura: “olha, você não tá de acordo::”.

Os demais sete professores passaram pela experiência de ter suas aulas supervisionadas, mas há visões divergentes a respeito:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	E:: já aconteceu de ter algum tipo de instrutor, supervisor:: alguma coisa que assista a aula, acompanhe sua atividade de maneira mais presencial?
Leonardo:	Já. Eu já tive uma aula só:: nessa unidade, por enquanto, porque eu estou lá há pouco tempo, assistida por uma coordenadora pedagógica, vamos dizer assim, e ela deu algumas sugestões, ela elogiou os pontos que ela achou que estavam bons:: ela fez algumas observações do que poderia melhorar ou mudar++ Eles se preocupam muito com o aluno, não é nem com relação ao professor, pra ver se o professor está seguindo o método:: não é esse tipo de observação que eles fazem:: O/As observações que eu recebi foram mais ou menos do seguinte tipo: “ah, você... fez mais perguntas pros alunos que são fortes, que são bons na matéria do que pros alunos que estão com dificuldade, você está deixando de lado os alunos que têm dificuldades e aí você colabora para que eles fiquem travados, ou que eles achem que eles não estão adequados para aquele curso, você tem que dar mais atenção pros alunos que estão fracos no momento, pra que eles também desenvolvam a capacidade/” Já deu para entender o que eu quis dizer? Foram observações desse tipo que eu recebi.

Leonardo não considera que esse procedimento tenha uma finalidade disciplinadora. Reforça seu caráter construtivo, afirmando que a supervisora “deu algumas sugestões, ela elogiou os pontos que ela achou que estavam bons:: ela fez algumas observações do que poderia melhorar ou mudar++”. Além disso, busca demonstrar que o foco da avaliação não é exatamente o que faz o professor, mas sua interação com o aluno (“Eles se preocupam muito com o aluno”). Sobre essa questão aparece, uma vez mais, uma negação polêmica na fala de Leonardo: “não é nem com relação ao professor, pra ver se o professor está seguindo o método:: não é esse tipo de observação que eles fazem::”. Ele remete a vozes que dizem que a supervisão assiste às aulas dos professores para verificar se ele está seguindo o “método”, ou seja, se está cumprindo a sua tarefa. Tais vozes não

somente circulam no meio profissional docente, como também aparecem no dito dos demais professores do coletivo. Assim, o dito por outros professores segue o caminho daquilo que Leonardo busca negar:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	((cada unidade)) Tem seu dono, né?
Andreia:	Tem seu dono, é uma franquia; os donos geralmente os diretores geralmente são professores, então eles permitem uma adaptação, mas inclusive a gente tem um uma pessoa que vem do Alfa, do grupo Alfa pra fiscalizar. Então nesse dia de aula, às vezes a gente faz umas adaptações; nesse dia que a pessoa tá pra fiscalizar a gente não pode fazer nenhuma adaptação. Se tá escrito lá: é:: repetir três vezes a fala do personagem a gente tem que repetir três vezes a fala do personagem.

Andreia afirma que a finalidade desse procedimento é “fiscalizar”, ou seja, verificar se a aula está fugindo do previsto. Observa-se, em sua fala, um descompasso entre franqueada e franqueadora; na primeira “eles permitem uma adaptação” do método, mas no dia da visita do supervisor da franqueadora, nenhuma transgressão é possível, sequer as permitidas pelo padrão (“a gente não pode fazer nenhuma adaptação. Se tá escrito lá: é:: repetir três vezes a fala do personagem a gente tem que repetir três vezes a fala do personagem”). Ao mencionar esse fato, a professor usa um “a gente” (“inclusive a gente tem um uma pessoa que vem do Alfa, do grupo Alfa pra fiscalizar”) que inclui a direção ou coordenação da franqueada, diferentemente de outras passagens, nas quais esses sujeitos ocupam o papel de “outro”.

Rafael, do curso Ômega, caminha no mesmo sentido:

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Agora, como você é coordenado? Isso acontece ((ter a aula supervisionada))?
Rafael:	Ah, eu finjo, né! Assim, a minha coordenadora cobra, isso é da Fundação, então ela cobra, aí eu finjo, eu sigo tudinho::
Luciana:	No dia que ela assiste
Rafael:	Tudinho. Os alunos até sabem ((Luciana: risos)). Eles, eles são super treinados ((Luciana: risos)). Ah, é porque/ e eles sabem
Luciana:	Ela assiste uma vez por mês?
Rafael:	É, ela, ela, não ela me conhece. Ela não:: e ela é ótima, ela me avisa: quando vai assistir sua aula. Aí eu já preparo tudinho pra ela assistir minha aula. E ainda tem os alunos: gente semana que vem ela vai assistir minha aula.
Luciana:	Hum hum. ((risos)) E depois ela fala alguma coisa, se tiver que falar, ou não?
Rafael:	Fala, mas nunca me falou não. Pra mim não, mas pra outros professores. Comigo ela sempre me avaliou bem, assim, né, graças a Deus ((Luciana: risos)). Mas:: é, assim, e é muito engraçado porque os alunos no final da aula falam assim: ahá, né, você repete essa aula semana que vem, né, porque a gente não entendeu nada ((Luciana: risos)). Mas porque que eles não entendem nada? Até acho que a aula é insuportável, porque não sou eu, não sou autêntico falando aquilo, assim, não consigo passar:: sei lá, ânimo, sei lá, não sei.

O professor Rafael ocupa a posição de coordenador pedagógico de espanhol em uma unidade e de professor em outra. No curso Ômega, a supervisão das aulas não é feita pela franqueadora, como nos demais cursos; o próprio coordenador da unidade é quem deve realizar essa função. Ao falar desse momento em que é supervisionado, na unidade

onde atua como professor, Rafael usa de ironia e explicita seu mecanismo para burlar a prescrição sem ser surpreendido: “aí eu finjo, eu sigo tudinho:”. Em seguida, reforça sua simulação do total cumprimento das prescrições: “Tudinho”. Menciona a cumplicidade dos alunos (“Os alunos até sabem”) e, ironiza: “Eles, eles são super treinados”. A seleção do qualificativo “treinados” dialoga com o treinamento que os professores precisam fazer antes de começar a trabalhar com a finalidade de receber a prescrição dos procedimentos da aula, que é exatamente o que Rafael burla no dia a dia.

O professor prossegue recorrendo ao discurso direto para atualizar o acontecimento e demonstrar o pacto que possui com os estudantes para simular o cumprimento das prescrições (“gente semana que vem ela vai assistir minha aula”). Ainda acrescenta: “é muito engraçado porque os alunos no final da aula falam assim: ahá, né, você repete essa aula semana que vem, né, porque a gente não entendeu nada”. Assim, Rafael destaca a existência do pacto e expõe seu percurso de mão dupla, novamente recorrendo ao discurso direto (“você repete essa aula semana que vem, né, porque a gente não entendeu nada”): os alunos compactuam com o professor, mas para isso ele deve repetir a aula na semana seguinte.

É relevante, no âmbito da análise do trabalho, que o trabalhador considere que sua atividade não é bem sucedida quando ele executa a sua tarefa, entendida como o conjunto de normas e procedimentos que devem ser seguidos no seu trabalho. Rafael, mais que uma regulação da sua atividade, ele manifesta uma significativa transgressão da sua tarefa por considerá-la ineficaz (“Até acho que a aula é insuportável”) e a transforma em uma aula na qual se sente “autêntico” e consegue exercer o ponto central de sua atividade, que é ensinar (“porque não sou eu, não sou autêntico falando aquilo, assim, não consigo passar:”). Dessa forma, ele demonstra que se apropria da tarefa imposta e a converte em uma aula que dá prazer aos envolvidos na interação de ensino-aprendizagem.

Rafael, conforme já foi dito, é professor em uma unidade, mas é coordenador em outra. Ele diz sobre a supervisão das aulas:

Professor Rafael – Curso Ômega	
Luciana:	Outra coisa, é:: existe aquele acompanhamento na aula do professor, o coordenador ir assistir a aula do professor?
Rafael:	Então, tem que fazer isso, sim, o coordenador. Né, tem que fazer isso. Eu faço, eu não faço não ((risos))

Da mesma forma que burla a situação de supervisão quando é supervisionado, também a burla quando é o supervisor. Ele retoma duas vezes a voz injuntiva da

prescrição: “tem que fazer isso”. Em seguida, expressa sua transgressão, seguida de risos de burla (“eu não faço não”).

Nesta seção, a respeito do controle da atividade dos professores, verificou-se que, em suas falas, todos os docentes confirmam a existência de um escrito destinado a esse fim, à semelhança de um diário de classe. A maioria afirma que a coordenação da franqueada verifica esse documento e, em alguns casos, repreende o professor que não segue o planejado. No que tange à presença de um supervisor nas aulas e a realização de correções à atuação do professor, apenas uma docente diz inexistir esse procedimento. Sete professores afirmam haver passado pela experiência de ter suas aulas supervisionadas. A maioria vê esse momento como um controle disciplinar e há, inclusive, docentes que dizem burlar as prescrições no dia a dia e seguir estritamente nas aulas em que são supervisionados.

Essa questão nos remete à próxima seção, na qual serão analisadas as respostas à última pergunta do roteiro da entrevista.

5.5 AS REGULACIONES E AS TRANSGRESSÕES

A última pergunta da entrevista visava verificar se o docente verbalizaria a regulação da sua atividade, com a conjectura de que as respostas seriam afirmativas.

A regulação da atividade, que acontece em todas as situações de trabalho, tem o objetivo de melhorar algum aspecto da atividade, seja a qualidade do produto ou serviço, seja proporcionar uma economia do corpo. Trata-se de uma gestão das variações enfrentadas no trabalho, a busca de um equilíbrio entre aquilo que foi imposto e sua execução de acordo com as limitações físicas e ambientais, de maneira que se contemple o resultado esperado pela instituição e que haja uma satisfação do trabalhador.

Ao longo das entrevistas, alguns professores mencionavam, espontaneamente, sem que isso lhes fosse perguntado, situações nas quais deliberadamente não executavam aquilo que lhes fora prescrito pela instituição. Exemplos disso são estas passagens grifadas nos trechos que interessam:

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Você pode pular coisas do livro?
Adriana:	Apesar de que+++ autonomia eu tenho, mas o Ômega não permite. O método Ômega não permite. Mas eu posso fazer entendeu? Escondido.
Luciana:	Ah entendi.
Adriana:	Entendeu, eu posso fazer escondido. Porque ninguém vai entrar/não existe/ porque, têm algumas unidades que fazem isso entram pra ficar assistindo sua aula. Eles não.

Professor Rafael – Curso Ômega	
Rafael:	/.../ Pular partes, ou mudar a/a ordem do livro, então:: não pode fazer, mas eu faço/.../

Professora Patrícia – Curso Delta	
Patrícia:	/.../ Então o que eu fazia, pra não perder as classes extras, que eu acho importante, eu dava três lições num dia só, duas lições num dia só e, pulava algumas coisinhas que eu achava que não tinha importância né como eles estavam sempre falando, não tinha muita importância. Levei chamadas do coordenador. /.../

Diante da pergunta explícita sobre o cumprimento das prescrições, todos os professores responderam, de maneira mais ou menos direta, que não seguiam estritamente os procedimentos determinados pelo curso:

Professora Andreia – Curso Alfa	
Luciana:	É:: então você acha que nas suas aulas você segue sempre o que o curso determina pra você fazer?
Andreia:	Não ((risos)).
Luciana:	((risos)) Por que não?
Andreia:	Eu acho que eu falo demais e numa lição eu:: aproveito algumas coisas; ainda mais que eu dei aula pro Esp 4, que já é um nível que já sabe quase todos os verbos, então eu aproveitava pra dizer algumas coisas pra eles que eles num/ que um professor normal, um professor que só deu aula/ que só estudou no curso todo e virou professor não iria ter. Eu tento compartilhar esse conhecimento com eles.

Professora Patrícia – Curso Delta	
Luciana:	E:: você acha que nas suas aulas você segue exatamente o que determinam?
Patrícia:	Não ((risos)).
Luciana:	Por quê?
Patrícia:	Porque nos primeiros níveis, no primeiro livro no livro no livro 1++ eu sigo certinho, né porque não tem como fugir. Mas no livro 2, por exemplo, tive uma experiência com uma turma que inclusive vai continuar comigo. Nas aulas de conversação++ nas aulas pares, tem uma perguntas que são sempre muito interessantes, sabe? Aquelas perguntas maravilhosas: “Onde você foi ontem à noite?” é, “Quando você falou com a sua mãe esta semana?” coisas assim. Então, geralmente, eu começo a aula falando alguma coisa, puxa um assunto bababá e a gente fica uma hora conversando sobre coisas que não tem nada a ver com aquilo ali.

Ambas as professoras dizem um categórico “não” diante da pergunta, seguido de um riso indicativo de burla de normas. Com a nova interpelação para que dissesse o motivo de não seguir o determinado, Andreia justifica a partir de uma dicotomia: professor normal x professor não-normal. Para ela, o professor “normal” do Alfa é aquele que “só deu aula/ que só estudou no curso todo e virou professor”. Ela não se considera uma professora “normal”, pois não somente fez o curso do Alfa e tornou-se professora da instituição; ela recebeu uma formação universitária e, por isso, pode “dizer algumas coisas” para os alunos que os professores “normais” não podem. O professor “normal” é o que segue a norma,

enquanto que Andreia se coloca numa posição de superioridade e se valoriza profissionalmente; ela não é a professora-padrão desejada pelo Alfa, já que subverteu uma série de procedimentos preconizados pela instituição e ressalta seu não cumprimento da norma em vários momentos da entrevista, nesse em especial, acompanhado de uma significativa risada.

O uso de “normal” para qualificar o professor que não tem formação para a docência representa um choque de valores: o “normal”, que vem de “norma”, como lembra Canguilhem (2007), seria, legal e socialmente, o professor licenciado, não o que estudou somente no curso Alfa. No entanto, para Andreia, a norma do curso Alfa é diferente. Assim, ao incluir-se na categoria do não-normal, Andreia se autovaloriza para aqueles que estão de fora do Alfa, como a própria pesquisadora com a qual dialogava na entrevista.

Patrícia, além da risada, utiliza de ironia para referir-se ao método do curso Delta: “Nas aulas de conversação++ nas aulas pares, tem uma perguntas que são sempre muito interessantes, sabe? Aquelas perguntas maravilhosas: ‘Onde você foi ontem à noite?’ é, ‘Quando você falou com a sua mãe esta semana?’ coisas assim”. O enunciado irônico da professora busca desqualificar o método da instituição para justificar sua transgressão. Por meio dele, Patrícia diz que as perguntas são desinteressantes (“muito interessantes, sabe?”) e horríveis (“Aquelas perguntas maravilhosas”), utilizando-se de ironia extrema.

Portanto, enquanto Andreia busca desqualificar os professores “normais”, os que não têm a formação universitária na área, Patrícia busca desqualificar o método da instituição.

Mariana também responde negativamente à pergunta:

Professora Mariana – Curso Gama	
Luciana:	Por você, poderia dizer que, você teve aquele treinamento que disse como você deveria atuar. Você acha que no/nas suas aulas você segue aquilo que foi determinado ou você/
Mariana:	Não. Eu não sigo, até porque::++ tem atividades que não dá pra seguir. Porque os próprios alunos reclamam, são atividades inúteis. Por exemplo, formar frases. O livro inteiro é isso: forme frase com o verbo haber, tal. E eles não têm, principalmente quando a aula é oito horas da manhã, que você tiver que pedir pra fazer as atividades, mas não acredito, tiver que criar aquelas frases idiotas:: ((risos)) Eu prefiro trabalhar de uma outra maneira.

Sem usar de ironia, Mariana também desqualifica o método do curso onde trabalha. São “atividades que não dá pra seguir”, “atividades inúteis” e “frases idiotas”, seguido de riso. Sua crítica é direta e ela utiliza qualificativos expressivamente fortes, que demonstram sua insatisfação com aquilo que lhe foi prescrito. “Eu prefiro trabalhar de uma outra maneira”, é como ela conclui sua resposta.

Adriana também justifica sua transgressão por caminhos semelhantes:

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Entendi. Então você/você pode dizer que de alguma maneira existe uma norma, mas essa norma você procura recriar em cima dela. Você faz isso?
Adriana:	É, é o que eu tento. Aos pouquinhos.
Luciana:	É, por que você tenta?
Adriana:	Porque eu acho o método muito ruim, porque eu vejo um rodízio. Eu tô 6 meses e meus alunos não param. Eu vejo entrar, sair, entrar, sair, já/ por exemplo, o ano passado eu terminei minha turma com 4 aluninhos e comecei com 10. Entendeu? Porque eu sei que esse método não tem como. Porque eu tenho que dar uma atenção maior, mesmo um aluno com dificuldade eu tenho que dar uma atenção maior pra ele enquanto, o livro 5 fica fazendo lá sozinho o livro dele. Entendeu? Isso é muito ruim. Enquanto eu poderia tá fazendo um bate-papo com livros bem mais avançados, ele tá lá sozinho. Ele e o fone dele++ E, pô eu não ia gostar.

Apesar de não usar uma negativa direta na primeira resposta, sua justificativa é bastante contundente. Afirma a professora que “o método [é] muito ruim”, ou seja, o desqualifica para justificar sua atitude de não seguir a prescrição. Prossegue reiterando a deficiência do método, que é incapaz de manter os alunos na instituição e que é irremediável: “Porque eu sei que esse método não tem como”. Ressalte-se que todos os males são atribuídos ao “método”, que, de tão ruim, invalida seus esforços para amenizar essa situação.

Há outros professores que apelam para justificativas diferentes:

Professora Gabriela – Curso Beta	
Luciana:	Entendi. Você nas suas aulas sempre segue o que curso determinou que você deveria fazer? Você já comentou que não necessariamente, né?
Gabriela:	Não necessariamente. Quando eu acho que a/a atividade não é muito válida, ou então já é repetitiva, porque já fizemos atividades anteriores, eu pulo.
Luciana:	Muda também a dinâmica de alguma atividade? A atividade era pra ser X, você faz um pouquinho diferente?
Gabriela:	Mudo. Por exemplo, quando a atividade é muito gramatiqueria, os alunos ficam com aquela cara de “ai, que chato”, aí eu tento mudar, fazer alguma coisa mais dinâmica, tipo um Jo::go ou uma brincadeira, só para eles abstraírem, para eu poder voltar para a gramática, porque não tem como você pular a gramática em si.

Professora Nádia – Curso Delta	
Luciana:	/.../ Nas suas aulas você segue sempre o que o curso determina ou como, como você lida com eles?
Nádia:	É, segue o esquema do livro pra terminar a lição, mas podem/ podendo colocar alguma outras coisas no meio, uma explicação, os alunos têm dúvida vão perguntar em algum momento alguma coisa, então você tem que recorrer a outra, outra maneira pra explicar. Em geral o que eles falam que a gente não pode parar pra explicar a gramática, tá dentro dos/das frases estabelecidas, mas em algum momento eles vão quere saber; então aí nessa hora a gente acaba saindo muito daqui/saindo do ritmo/do esquema da aula e fazendo uma explicação.

Gabriela afirma não seguir o prescrito de maneira direta (“Não necessariamente”), enquanto que Nádia dá uma resposta mais evasiva (“É, segue o esquema do livro pra terminar a lição, mas podem/ podendo colocar alguma outras coisas no meio”). Ambas buscam justificar a transgressão não a partir da desqualificação do método, mas da necessidade de pequenos ajustes. Gabriela menciona atividades repetitivas, “gramatiqueria” ou cansativas, as quais substitui por outras mais amenas (“aí eu tento

mudar, fazer alguma coisa mais dinâmica, tipo um Jo::go ou uma brincadeira”). Nádía cita dúvidas dos alunos que não seriam solucionadas pelos recursos que o método oferece ou demanda dos estudantes por alguma explicação gramatical explícita, que é proibida no curso Delta.

Há docentes do coletivo que buscam justificar a reformulação do prescrito a partir de questões relativas ao ensino:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Então alguma coisa que você já disse: você disse que você não segue exatamente o que o curso determina; o curso até determina, mas você não segue aquilo ao pé da letra, nem ninguém segue. Por quê? Fala um pouco sobre isso.
Leonardo:	Porque aquele:: livro do professor, ele é feito pra uma turma idealizada, né::... Quem elaborou o livro não conhece os seus alunos naquele momento, naquele dia que você dá aula, naquelas circunstâncias. Eu, por exemplo, eu dou aula para adultos, de manhã, num sábado. Adultos que trabalharam a semana inteira e chegam lá exaustos no sábado, ou seja, tem algumas coisas ali que se eu perguntar eles vão até se aborrecer, tipo: “você foi ao cinema ontem de manhã?”; o aluno vai virar pra mim e vai falar: “ah:: fui:: eu estava trabalhando e dentro do meu trabalho tem um cinema”. Entende? Tem certas coisas que a gente tem que ter um jogo se cintura. Então a gente adapta o livro do professor à nossa turma e o curso:: apoia isso, o curso incentiva, o curso não reprime esse tipo de adaptação.

Leonardo não cita nenhuma deficiência no método, mas um problema teórico: livros didáticos são formulados para uma turma ideal (“Porque aquele:: livro do professor, ele é feito pra uma turma idealizada, né::”) e precisam ser adaptados à realidade da docência em cada grupo específico (“Então a gente adapta o livro do professor à nossa turma”). Na continuidade, o professor recorre, mais uma vez, a uma negação polêmica (“o curso não reprime esse tipo de adaptação”), que dialoga com vozes que dizem que o curso Alfa reprime qualquer tipo de adaptação no seu método.

Finalmente, há uma professora que afirma procurar seguir sua tarefa:

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Ah, ta! Você, nas suas aulas, você sempre segue o que/ você sempre, você efetivamente sempre segue essas, essas partes aí, etapas aí, ou não?
Carla:	Eu procuro seguir, até porque é uma ajuda que a gente tem. Às vezes eu corto algumas coisas. Por falta de tempo::++ Mas eu gosto, eu gosto dessas etapas, assim++. Tanto que me dá mais confiança quanto eu acho que funciona.

Carla diz que procura seguir os procedimentos do Beta, mas nem sempre cumpre todo o previsto (“Às vezes eu corto algumas coisas”). Ela afirma se sentir segura ao respeitar as etapas da aula prescritas pela instituição e as vê como uma “ajuda”, ou seja, tem uma atitude positiva diante do prescrito (“até porque é uma ajuda que a gente tem”). Suas transgressões são explicadas não por deficiência do método, mas “Por falta de tempo::”. É importante, para compreender esse fragmento, remeter ao restante da entrevista de Carla, na qual ela reforça constantemente o entendimento de que o curso Beta é pouco prescritivo. Ela diz entender que as aulas estão previamente preparadas para o professor

que quer aplicá-las, mas também afirma que a única prescrição rígida é a que estipula as etapas da aula, pois todo o restante do conteúdo pode ser alterado se o professor o desejar. Dessa forma, Carla se mostra segura com a existência de prescrições que não considera excessivas e que lhe permitem criar dentro de padrões não tão rígidos e de ter prazer no seu trabalho.

Ao final da entrevista, os professores foram convidados a falar livremente do seu trabalho, se assim quisessem. Apenas quatro optaram por se manifestar. As escolhas temáticas desses docentes foram variadas e seguiram um caminho similar ao que já vinham expressando ao longo da entrevista.

Leonardo afirma gostar de trabalhar no curso Alfa e defende a idéia de que seu método vem melhorando e se aproximando das novas tendências no ensino de línguas estrangeiras:

Professor Leonardo – Curso Alfa	
Luciana:	Mais alguma coisa que você gostaria de falar ou não?
Leonardo:	Ah, eu gostaria de dizer que eu gosto de trabalhar nesse curso e:: eu tenho percebido que era um curso que antigamente era cem por cento audiolingual e agora já tá caminhando para a abordagem comunicativa, mas não deixou de ser audiolingual. É uma coisa muito própria ainda, uma metodologia desse curso não tem em outro lugar. Antigamente, as lições eram um pouquinho descontextualizadas, mas agora eles já estão reformulando todo o material didático, todas as lições estão ficando contextualizadas e os alunos estão conseguindo usar o que eles aprendem na sala de aula na vida deles, o vocabulário está bem mais do dia-a-dia, útil mesmo para os alunos, enfim, acho que o curso está melhorando.++ Eu estudei lá. Não nessa unidade onde eu estou dando aula, eu estudei na marca. Nesse curso.

Carla também manifesta sua adesão ao método do curso onde trabalha, o Beta, apesar de reconhecer suas limitações:

Professora Carla – Curso Beta	
Carla:	/.../ É isso, assim. Eu gosto do método, eu acho que funciona, eu acho que, claro, como todo método, tem limitações. Mas eu acho o método do Beta funciona. Tanto que eu sou aluna de Inglês.
Luciana:	Hum hum.
Carla:	Então eu gosto. Eu gosto de dar as aulas, não são aulas chatas pra mim. São aulas que eu acho interessantes e é uma coisa muito importante pro Beta /do Beta, o Beta dá muita importância a isso. Aulas legais, aulas que, que atraíam o aluno, aulas interessantes, aulas com:: a gente tem muita dinâmica de joguinhos, a gente faz jogo da memória:: Fora essas, fora o que ta no livro, a gente tem jogo da memória, a gente tem bingo, então a gente tem muitas atividades lúdicas que servem pro aprendizado, claro, têm o seu papel dentro da aula. ++ Mas que tornam a aula interessante, então, assim ++ isso atrai o aluno/ o aluno, de vez em quando o aluno me fala “Ah, pô, a aula passou tão rápido!” e tal “nem percebi”. Eu acho que essa é a, é a, é a meta do curso. Produzir aulas que atraíam os alunos, que eles/

No entanto, Carla não se restringe a comentar esse aspecto e envereda por uma crítica, embora tímida, às condições de trabalho da empresa:

Professora Carla – Curso Beta	
Luciana:	Ta certo, alguma coisa a mais?
Carla:	É isso. Ah! Ahn:: É legal trabalhar lá, mas falando das condições ((risos)) financeiras ((risos)) é:: Como, eu não sei se acontece em outros cursos, mas acontece+++ Eles têm um pensamento muito empresarial. Eu... Isso é meio lógico. ((Risos)) /.../ Mas eu acho que é um pouco exagerado. Eu percebi isso já no treinamento. A forma como o ((nome do responsável pelo treinamento)) treinou a gente e pelo salário que a gente recebe pelo, pelo, por toda essa questão de/ Por exemplo, se a gente substitui um professor, a gente ganha menos, a gente ganha por hora-atividade, eles não pagam a nossa passagem se a gente substitui um professor. /.../ Essa questão de turmas “por dentro” e “por fora”... /.../ Plano de saúde, nada. A gente tem/a gente tem que assistir a uma reunião por mês... /.../ Já foi paga. Não é. Pelo que eu conversei com outros professores, antigamente a situação já foi um pouco melhor com relação a salário. /.../ Hoje em dia é meio complicado. E a condição de professora, eu continuo achando que eu recebo pouco ((risos)) /.../ Por essas condições eu acho um pouco exploratório. Enfim, é isso.

Adriana, do curso Ômega, prossegue manifestando sua inquietação com relação à pouca atenção dedicada ao espanhol por parte das franqueadas onde trabalha:

Professora Adriana – Curso Ômega	
Luciana:	Por quê?
Adriana:	Eles num/ eu vejo que não há nenhuma importância com a Língua Espanhola. Porque eu não vejo nem marketing. Porque um bairro, como é que um bairro não consegue colocar e formar uma turma nem com 4 alunos. Não há marketing pra mim de Espanhol, então óbvio. E vive cheio de inglês. Impossível. /.../

Aline, do curso Gama, dá continuidade ao tema da última pergunta acerca do cumprimento das normas:

Professora Aline – Curso Gama	
Aline:	É, e essa norma é que às vezes não ajudava em nada por/ por ser muito aberta, muito ampla e não ter uma organização.
Luciana:	Hum hum.
Aline:	Quando veio esse supervisor, até ajudava. Muitas outras unidades até que falavam que teve uma ajuda muito grande. Porque ele ia verificar o trabalho do professor. Porque um coordenador de Inglês pra fazer essa verificação toda++ é muito precário. Então a gente recebe um e-mail e o coordenador não imprime, não passa ou passa atrasado.
Luciana:	Você acha então que você, nesse livro antigo, que você tinha que preparar tudo e tal, você tinha mais trabalho do que agora no livro novo? Que já vem tudo mastigado?
Aline:	Mas eu gostava do trabalho. Eu gosto dessa área de planejamento. Acho interessante a aula planejada e até porque tem a possibilidade de diversificar em relação aos alunos que a gente tem.
Luciana:	Hum hum.
Aline:	Quando a gente, quando tem um livro todo planejado, depende da quantidade de alunos, quais são os alunos, qual é o objetivo. É muito trabalhoso também ter um livro já planejado, que às vezes não funciona e você não tem o que fazer. Você pega um livro todo mastigado e acha que é fácil e acaba sendo mais complicado.

A professora manifesta o conflito entre a subprescrição e a tentativa de antecipação total da atividade. É um embate entre, por um lado, “essa norma é que às vezes não ajudava em nada por/ por ser muito aberta, muito ampla e não ter uma organização” e, por outro, “ter um livro já planejado, que às vezes não funciona e você não tem o que fazer”. Esse conflito contribui para a discussão acerca das prescrições, reforçando seu papel de uma das faces do trabalho. Se, por um lado, elas autorizam a atividade, como dizem Guérin

et al (2001), por outro, em situações onde há super ou subprescrições, isso pode ser uma fonte de sofrimento para o trabalhador.

Nesta seção abordam-se as respostas dos professores a uma pergunta acerca da regulação da sua atividade. Cabe ressaltar que, ao longo das entrevistas, alguns professores mencionavam espontaneamente situações nas quais não executavam o que lhes fora prescrito pela instituição. Diante da pergunta explícita sobre o cumprimento das prescrições, todos responderam que não seguem estritamente os procedimentos determinados pelo curso, alguns de maneira mais direta, outros menos. As justificativas apresentadas para tal são, principalmente, a baixa qualidade do método que devem aplicar e a necessidade de pequenos ajustes nos seus procedimentos. Um professor citou um problema constitutivo da atividade docente: todos os livros didáticos são formulados para uma turma ideal e cabe ao professor adaptá-los ao seu grupo de alunos.

Passemos, a seguir, às considerações finais deste capítulo

5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Observe-se o que se segue:

[..] o professor deve ser um aliado na construção do indivíduo - aluno- e não, simplesmente, um transmissor de disciplinas [..]

[..] o professor deve ser autêntico, paciente, compreensivo e empático.

[..] o professor deve ser um pesquisador [..]

O professor deve ser crítico em relação às fontes [..]

O professor deve ser mais que um instrumento a serviço do sistema educacional.

[..] o professor deve ser uma pessoa confiável e coerente [..]

O professor deve ser expressivo em tudo o que fala e faz.

[..] o professor deve ser um investigador incansável e desinteressado.

O professor deve ser um profissional da pesquisa para atualizar as suas aulas e incentivar ou estimular a cultura entre seus alunos [..]

O professor deve ser criterioso ao escolher o método que irá usar em sua classe.

[..] o professor deve ser sujeito altamente preparado e inquieto com a sociedade que o rodeia [..] (GOOGLE, 2009)

Essas frases foram encontradas nas duas primeiras páginas de resultados de uma pesquisa pela expressão “o professor deve ser” no *Google*, buscador da internet. Advém,

portanto, de diferentes páginas eletrônicas e que podem ser consideradas como exemplos do que circula sobre o esperado do professor em nossa sociedade. Em comum, elas têm uma determinada concepção do trabalho docente: uma atividade que pressupõe crítica, pesquisa, reflexão, atualização.

Portanto, quando um professor do coletivo diz que o método do curso não lhe permite, mas que ele, por sua conta, pula exercícios previstos, muda a sua ordem, adianta as aulas para incluir atividades extras ou dá determinadas explicações aos alunos que não estariam permitidas pela instituição, ele não fala sobre o seu trabalho prescrito pelo curso. Nesse momento, ele fala sobre o que se prescreve para o trabalho do professor em outros âmbitos, elementos que se inserem, portanto, nas normas antecedentes.

Este trecho de Bakhtin (2003, p.297) já citado nesta tese é bastante esclarecedor com relação a esse diálogo entre a fala dos professores na entrevista e o que se diz sobre o trabalho docente:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): elas os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Portanto, os enunciados produzidos na situação de entrevista dialogam de maneira estreita com todos os demais enunciados relacionados à educação e, especificamente, ao ensino de língua estrangeira.

As respostas dadas pelos docentes na entrevista, em maioria, vão ao encontro das conjecturas do seu roteiro. Assim, os docentes reproduzem vozes institucionais nas quais se observam ecos de práticas taylorizantes.

Em primeiro lugar, a preocupação com a seleção e com o treinamento dos professores. Não se viu menção à investigação rigorosa do candidato, nos moldes propostos por Taylor (2006), mas a maioria relata a existência, na contratação, de uma prova escrita, de uma entrevista e de um treinamento. As provas às quais são submetidos contam apenas com conteúdos de proficiência em língua espanhola, fato que aparece naturalizado nas falas dos docentes. O treinamento, exceto o do curso Alfa, é composto por poucos dias de atividades, com a apresentação do método e do material didático, uma aula-modelo e uma prova-aula. Nessas respostas, especialmente naquelas sobre o treinamento, é muito frequente o apelo ao discurso relatado, com a reprodução de falas da hierarquia nas quais há injunções e asserções acerca do trabalho do professor, de como deve ser a sua atuação em sala de aula.

Em segundo lugar, a existência de escritos prescritivos da atividade do professor, especialmente de manuais de procedimentos e de manuais do professor, que ocupariam o papel de tarefa, na perspectiva taylorista. Com relação aos manuais de instruções ou de procedimentos, apenas Rafael, do curso Ômega, menciona a existência de um manual de conduta. Docentes do Alfa e do Beta mencionam a existência de documentos procedimentais distintos do livro do professor. No entanto, quase todos os professores descrevem o manual do professor como um escrito prescritivo da sua atividade. Novamente se vê com frequência o uso do discurso relatado, com a reprodução de falas da hierarquia e também de fragmentos dos manuais.

Em terceiro lugar, a busca da uniformização do trabalho, por meio da imposição do material didático, da interdição de atividades que fujam ao manual ou aos recursos adotados pela instituição e da preparação prévia das aulas, com tempo determinado para cada atividade. São circunstâncias que acontecem em outras situações de trabalho do professor, mas não de forma tão intensa quanto nos cursos livres. Essa questão encontra-se no cerne da OCT, pois o taylorismo se fundamenta no preceito da uniformização dos métodos e instrumentos. Todos os docentes afirmaram que o livro didático utilizado nos cursos é imposto pela instituição franquadora e quase todos afirmaram existir uma preocupação em uniformizar o trabalho. Além disso, a maioria dos docentes disse que as aulas estão previamente preparadas no livro do professor e a metade confirmou seu caráter obrigatório, ou seja, de tarefa. Também a metade dos professores metade dos professores afirma ter autonomia para trazer atividades e recursos, embora mencionem alguns limites para isso; a outra metade disse ter essa liberdade apenas nas brechas que surgem no planejamento das aulas previamente prescritas ou em aulas especificamente destinadas a esse fim. Alguns afirmam, espontaneamente, sua transgressão a tal regra. A reprodução das falas da hierarquia com permissões e interdições continua sendo frequente nas respostas dadas pelos professores, como se comentou acima.

Em quarto lugar, o controle do cumprimento das prescrições, que é outro preceito do taylorismo. No caso dos professores do coletivo, verificou-se se o controle é exercido no momento da atividade e *a posteriori*. Todos os docentes do coletivo confirmaram a existência de um escrito destinado ao controle do andamento das aulas e quase todos afirmaram existir a supervisão durante a atividade, com a presença de um coordenador nas suas aulas. A maioria reproduziu a voz do prescritor e atribuiu a esses procedimentos um caráter disciplinador. Alguns docentes mencionaram suas estratégias para burlar as prescrições sem serem surpreendidos.

Finalmente, todos os professores afirmaram, de maneira mais ou menos direta, que não seguiam de maneira estrita os procedimentos determinados pelo curso. A maioria justifica esse fato com uma crítica ao método da instituição ou com a menção à necessidade de pequenos ajustes nas aulas previamente preparadas.

Com relação aos recursos linguístico-discursivos empregados pelos professores nas entrevistas, é possível observar algumas presenças constantes:

- (a) discurso citado, especialmente as ocorrências de discurso direto, por meio do qual se constrói um efeito de sentido de autenticidade e se marca as fronteiras com relação à voz da hierarquia. Ademais, a percepção autoritária da palavra alheia, seu nível de segurança ideológica e de dogmatismo também explicam o recurso ao discurso direto (VOLOSHINOV, 2009);
- (b) verbos modais, em especial seus valores injuntivos. As entrevistas são ricas em “não pode”, “pode”, “deve”, “não deve”, entre outros. As prescrições se expressam, primordialmente, por meio de tais verbos.

Além disso, também há muitas ocorrências dos seguintes elementos:

- (a) escolhas lexicais, designações e qualificadores que manifestam seja uma crítica ou uma adesão aos propósitos da hierarquia, seja uma apreciação de suas próprias qualidades na execução de sua tarefa;
- (b) risos, ironias e outras manifestações apreciativas expressas por meio de marcas prosódicas;
- (c) uso das pessoas, especialmente o “nós” e o “a gente”, que tanto se referem apenas aos professores em oposição à coordenação da franqueada e da franqueadora, quanto aos docentes e direção da franqueada em oposição à franqueadora. Tal distinção expressa o conflito, algumas vezes mencionado, entre franqueada e franqueadora;
- (d) negação polêmica, que coloca em evidência uma voz que se tenta rechaçar. Nesse caso, rechaçava-se aquilo que circula em sociedade a respeito do trabalho em cursos livres;
- (e) repetições, que visam a reforçar o dito pelos professores, reafirmando sua posições, seu sofrimento, suas estratégias de fuga.

Dessa forma, a atenção estava voltada para a expressividade do dito, ou seja, ao efeito valorativo e emocional do sujeito com relação ao seu dizer e que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, e às marcas das relações dialógicas que são visíveis na materialidade dos enunciados.

Essas questões levantadas neste capítulo serão retomadas no conjunto das considerações finais desta tese, que se encontram a seguir.

Considerações finais

Da fábrica à sala de aula

O que é trabalhar? É gerir defasagens continuamente renovadas.
(DURAFFOURG, 2007, p.69)

Como em toda atividade, na realização desta tese o trabalho prescrito (neste caso, autoprescrito) é diferente do trabalho realizado. As defasagens constitutivas de qualquer atividade foram surgindo, ao longo destes quatro anos, e foram sendo geridas conforme as circunstâncias de diversas naturezas.

Esta tese enfoca o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres a partir da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009) e da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997). Analisa-se, em especial, a fala do docente **sobre** o seu trabalho (LACOSTE, 1998) e os manuais do professor entendidos como escritos que prescrevem a atividade docente. A hipótese de pesquisa, reforçada pelas análises das falas dos docentes produzidas em situação de entrevista e dos manuais do professor, considera a existência de uma interpenetração dos discursos e práticas tayloristas no trabalho prescrito ao docente de empresas privadas que oferecem cursos livres de línguas estrangeiras. Trata-se de focar o esforço engendrado no sentido de antecipar totalmente, racionalizar e homogeneizar a atividade do professor de tais instituições.

A construção do relato memorístico sobre o ensino de espanhol, com foco no Rio de Janeiro cumpre um importante papel nesta tese, pois, no que tange aos cursos livres, percorre territórios até então inexplorados em trabalhos acadêmicos. Assim sendo, é possível dar visibilidade a acontecimentos do passado, convertendo-os em fatos históricos. Tal relato fornece pistas sobre as políticas lingüísticas em relação ao ensino de espanhol e sobre a conversão de um bem cultural – a língua – em um bem de consumo.

A centralidade neste trabalho de questões relativas à Organização Científica do Trabalho (OCT), especialmente a suposição de haver a transposição de alguns traços taylorizantes das fábricas para as empresas que oferecem de cursos de línguas estrangeiras, levou a uma análise não apenas de seus princípios e pressupostos presentes em Taylor (2006), mas à sua compreensão como um aparato disciplinar.

Esta pesquisa se apóia nos fundamentos das Ciências do Trabalho e, principalmente, da Ergologia. Compreendendo o trabalho como um debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, o cerne da análise aqui desenvolvida encontra-se no âmbito das primeiras, na fala do docente **sobre** o seu trabalho e nos manuais do professor. Importante para essa análise é a reflexão a respeito das distâncias e aproximações entre os

conceitos de tarefa, prescrição, trabalho prescrito, norma e norma antecedente. Especial relevância tem a noção de tarefa segundo Taylor (2006), entendida como aquilo que é determinado pela empresa ao trabalhador, em forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. Marca-se sua distinção com relação aos conceitos de trabalho prescrito, prescrição e norma antecedente, desenvolvidos no âmbito da Ergonomia situada e da Ergologia.

Identifica-se também como pilar desta tese a concepção dialógica de linguagem do círculo de Bakhtin. A partir de seus preceitos, aborda-se a interface atividade de linguagem e atividade de trabalho e, também, da pesquisa acadêmica no âmbito do dialogismo e da ergologia. Entende-se que tal concepção, ao considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, vai ao encontro da complexidade do ser humano no trabalho e proporciona uma nova dimensão aos estudos da linguagem no âmbito da análise do trabalho, pois não reduz o ser humano a uma máquina falante. É também relevante o encontro teórico entre a perspectiva bakhtiniana e a abordagem ergológica a respeito do fazer do pesquisador. São visões que incorporam e valorizam as contribuições do outro na pesquisa, entendendo que todos, pesquisadores e trabalhadores, são sujeitos ativos e responsáveis pelo saber produzido.

No que tange aos procedimentos metodológicos empregados na investigação, especialmente a entrevista e a análise dos manuais do professor, mais do que sugerir uma nova abordagem, reforçam-se determinadas perspectivas que foram propostas por outros autores. Assim sendo, o dispositivo entrevista não é abordado como a revelação de uma informação detida pelo entrevistado, mas como um evento dialógico que constrói um texto, sob a ótica discursiva, que retoma situações de enunciação anteriores e que estão inacessíveis ao pesquisador. Os manuais do professor, por seu turno, são analisados em sua condição de escrito do trabalho; mais especificamente, na qualidade de um prescrito descendente da atividade do professor, aquele que de forma mais direta aborda o âmbito pedagógico. Com relação à construção do relato memorístico sobre o espanhol em cursos livres, recorreu-se a depoimentos pessoais tomados com base nos pressupostos da história oral, cujo aparato teórico-metodológico infrequentemente é convocado pelos estudos da linguagem. Encarados sob uma perspectiva ao mesmo tempo informativa e subjetiva, adotou-se um enfoque que não se distancia da visão discursiva de entrevista acadêmica que norteou esta pesquisa.

Na abordagem da questão da precarização do trabalho docente, uma revisão histórica mostra as grandes mudanças ocorridas nos setores produtivos na segunda metade

do século XX em função da chamada “Revolução Tecnológica”, responsável por transformações no mundo do trabalho. Em especial, verifica-se um refluxo do proletariado industrial clássico e a intensificação de outras formas de trabalho, ainda mais degradadas, como os trabalhadores terceirizados, os subcontratados e os informalizados. Estabelece-se, então, um paralelo entre tais mudanças e a progressiva desvalorização da situação do trabalho docente no Brasil nas últimas décadas. Para isso, recorre-se a estudos que indicam que a condição de trabalho do professor no Brasil é precária, em aspectos diversos.

A partir das relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e a atividade docente, esta tese debate o trabalho do professor de cursos livres, área pouquíssimo explorada no Brasil quanto aos estudos acadêmicos. Quanto a sua categorização, a pesquisa mostrou que o trabalho do docente de tais instituições não é regulado por lei alguma. Está presente na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, documento descritivo do Ministério do Trabalho como parte do *Grande Grupo 3, dos Técnicos de Nível Médio (ocupação 3331 Instrutores e Professores de Cursos Livres)*, o que reflete a prática de dispensar a formação em nível superior para esses profissionais e de sua contratação como “instrutores”. No Rio de Janeiro, a convenção coletiva assinada entre o sindicato que se ocupa dos trabalhadores de cursos livres, Senalba, e o sindicato patronal, Sindelivre, demonstra a grande deterioração das condições de trabalho do professor de cursos livres (ou, pelo menos, dos que são regulados por essa convenção). Condições de trabalho certamente inferiores aos dos professores do ensino básico. Com relação aos docentes que formam o coletivo da pesquisa, as suas falas na entrevista indicam que sua situação laboral não difere do conjunto da categoria, com evidências de uma grande precarização, ainda que haja algumas diferenças individuais.

Essa prática de desvalorização da atividade docente se relaciona com a tendência de transformação da língua em bem de consumo. O professor é visto não como agente do processo educativo, mas como um elo da engrenagem dessa fábrica de produzir aulas de línguas estrangeiras. Como as demais peças, o professor deve ser facilmente substituível e, para isso, existem as prescrições detalhadas sobre o andamento das aulas, por meio de um manual do professor. Numa visão taylorizante do trabalho, entende-se que basta um sujeito ter as instruções detalhadas, ser treinado e selecionado de acordo com os critérios da empresa para ser um bom operador. O determinante não é o trabalhador, mas o método “científico” que deve ser aplicado na sua seleção e no seu treinamento.

Pode-se afirmar que os manuais do professor analisados são escritos que prescrevem o trabalho docente em cursos livres. Mais que escritos prescritivos, eles

constituem a tarefa desses professores, entendida de acordo com a definição de Taylor (2006), ou seja, como normas determinadas pela empresa ao trabalhador, em forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução, encaminham-se de forma explícita e seguem sentido prospectivo.

Dessa forma, há ecos de discursos e práticas tayloristas nos manuais do professor analisados, ressalvadas algumas diferenças entre eles. Há uma tentativa de padronização do trabalho do professor, pois se busca a uniformização de sua atuação por meio da imposição de instrumentos, materiais e até mesmo de movimentos.

Os manuais analisados apresentam relativa estabilidade genérica. Possuem diferenças significativas quanto à estruturação dos livros, o que indicam a existência de pouca estabilidade nesse aspecto da construção composicional. O que é importante para este trabalho é o fato de apresentarem uma orientação comum em uma série de elementos. As prescrições aparecem nos manuais de maneira detalhada, nos moldes do passo a passo do gênero manual de instruções. Os do Alfa e do Delta explicitam o caráter obrigatório desse passo a passo; os demais silenciam a esse respeito, mas apresentam as aulas preparadas em uma tentativa de antecipação total e de racionalização da atividade. O modelo de “divisão equitativa do trabalho” taylorista entre direção e trabalhadores – neste caso, franqueadora e professores – na qual aos primeiros cabe o planejamento e dos segundos se espera a simples execução do prescrito é reproduzido neste documento. Em quase todos os manuais, existem *scripts* que devem ser lidos em voz alta pelo professor em sala de aula. Também expressam injunções por meio de diversos recursos lingüísticos, com destaque para o imperativo de ordem e para a modalidade deôntica. As prescrições alcançam, em alguns momentos de determinados manuais, até mesmo o movimento corporal do professor.

Na maioria deles, há marcas explícitas de direcionamento do texto a um co-enunciador professor referido pela forma “*tú*”, enquanto o enunciador aparece, muitas vezes, referido por um “*nós*” institucional. Nas partes introdutórias ou textos acessórios, predomina um apagamento das marcas de pessoa quando é topicalizado o método, o material didático e o aluno, o que representa uma estratégia discursiva de ocultação da relação prescritiva ou, pelo menos, da fonte da prescrição.

Eles estabelecem relações dialógicas, em especial, com textos acadêmicos, que lhes proporcionam um caráter de autoridade que é atribuído ao conhecimento científico, e com textos instrucionais, em virtude de sua constituição injuntiva. Há raras passagens com a

presença de citações, tendo em vista que são textos construídos para serem autossuficientes.

Os manuais colocam em cena três protagonistas: a instituição produtora do discurso, o educador agente do agir prescrito e o aluno beneficiário desse agir (PAVEAU, 1999). Além disso, manifestam o “contrato de felicidade”, um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso caso o destinatário cumpra as recomendações do texto (ADAM, 2001; MACHADO; BRONCKART, 2005). Finalmente, constrói-se uma imagem do professor co-enunciador como um sujeito cuja compreensão está aquém de determinadas questões teórico-metodológicas e, em alguns casos, que desconhece os próprios conteúdos que deve ensinar.

A análise das entrevistas se centra no fluxo dialógico entre perguntas e respostas e em determinadas atitudes verbais que dizem respeito, em especial, à expressividade, ou seja, ao efeito valorativo e emocional do sujeito com relação ao seu dizer e que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Segundo a Ergonomia situada, a fala sobre o trabalho dos professores de cursos livres é a fala sobre o trabalho prescrito; no entanto, em vários momentos da entrevista, inclusive alguns de forma espontânea, os docentes dizem transgredir as prescrições impostas pela instituição em que trabalham. A análise realizada indica que a fala dos docentes, apesar de recuperar com frequência a voz oficial tanto da franqueada quanto da franqueadora, não coincide necessariamente com a tarefa no seu sentido taylorista ou com o trabalho prescrito pela empresa ao trabalhador, mas vai ao encontro de outras prescrições do trabalho do professor, procedentes de lugares variados e nem sempre heterodeterminadas. Assim, mesmo que as respostas não coincidam com a tarefa, coincidem com prescrições de outra natureza. Por exemplo, com aquelas que emergem durante a formação universitária do professor, com as pesquisas da área de ensino de línguas, com as diversas vozes que circulam acerca do trabalho do professor, ou seja, coincide com as normas antecedentes.

Os enunciados produzidos na situação de entrevista dialogam de maneira estreita com todos os demais enunciados relacionados à educação e, especificamente, ao ensino de língua estrangeira. Além disso, o diálogo-entrevista se dá entre os professores do coletivo e a professora-pesquisadora, coenunciadores que pertencem ao mesmo campo de trabalho. Portanto, aparecem nas entrevistas elementos compartilhados pelos integrantes desse *métier*, como a valorização das atividades criadas pelo professor para o seu grupo de alunos, da criatividade, da consideração das peculiaridades de cada turma. Um dos traços

constitutivos do enunciado é seu endereçamento a um interlocutor e os enunciados dos professores se dirigem a um sujeito que valoriza iniciativas que demonstram maior autonomia e a preocupação com aulas de qualidade, o que certamente marca as suas falas. As entrevistas, então, demonstram um choque de normas: por um lado, aquelas a que são submetidos os professores pela empresa; por outro, as que circulam entre os docentes da área e na sociedade em geral.

Todas as justificativas apresentadas pelos professores do coletivo, segundo suas próprias falas, para suas transgressões ao prescrito pelas empresas visam a uma melhoria da qualidade do ensino. Por mais que a atividade seja sempre uma recriação das normas antecedentes e, com isso, mobilize saberes diversos, capacidade crítica e reflexiva, existe uma evidente diferença no nível de implicação na sua atividade de trabalho daquele professor que, mesmo descontente, acredita seguir fielmente a sua tarefa e daquele que busca mecanismos para burlá-la porque não acredita na sua eficácia. Existe, para o que transgride, uma tensão e um misto de sofrimento por transgredir e de prazer por fazer sua atividade da forma que acredita ser a melhor.

Em suas respostas na entrevista, em maioria, os docentes reproduzem as vozes institucionais nas quais se observam ecos de práticas taylorizantes.

No que se refere à contratação, quase todos os docentes relatam haver passado por uma seleção com uma prova escrita, uma entrevista e um treinamento. As provas medem apenas o nível de proficiência do candidato, enquanto que no treinamento, na maior parte dos casos, o professor é capacitado para dar aulas a partir dos procedimentos e do livro da franqueadora.

Alguns docentes indicam, nas entrevistas, que existem manuais de conduta e de procedimentos didáticos. No entanto, os manuais do professor são os escritos que ocupam o papel de tarefa, na perspectiva taylorista.

Outro aspecto mencionado é a busca da uniformização do trabalho, por meio da imposição do material didático, da interdição de atividades que fujam ao manual ou aos recursos oferecidos pela instituição e da preparação prévia das aulas, com tempo determinado para cada atividade. A autonomia de vários docentes está apenas nas brechas que surgem no planejamento das aulas previamente prescritas ou em aulas especificamente destinadas a esse fim. Essas prescrições são controladas por intermédio de um escrito destinado à verificação do andamento das aulas e por uma supervisão durante a atividade, com a presença de um coordenador nas aulas.

Os recursos linguístico-discursivos empregados pelos professores nas entrevistas foram variados, mas houve presença constante do discurso citado, especialmente do direto, com um efeito de sentido de autenticidade e de fronteira com relação à voz da hierarquia, bem como uma por uma percepção autoritária da palavra alheia e do seu nível de segurança ideológica e de dogmatismo.

Esta pesquisa suscita uma série de implicações de naturezas distintas, em âmbitos também distintos. Aqui, será retomada apenas uma parte delas, as de caráter político e educativo.

Um aspecto levantado por esta tese e que requer reflexões e, principalmente, ações diz respeito às condições de trabalho dos professores de cursos livres. Se a desvalorização do trabalho docente no Brasil é conhecida e frequentemente mencionada em nossa sociedade, a situação dos professores de cursos livres costuma ser ignorada. Assim sendo, a divulgação de tais condições é uma tarefa fundamental, pois dá visibilidade a um estado de grande precariedade e, em alguns casos, de ilegalidade também, como é o caso extremo de trabalhadores não registrados. Além disso, o registro como “instrutor” ou “técnico” no lugar de “professor”, embora não seja ilegal, oculta a real dimensão do trabalho desses docentes, impede que sua atividade seja reconhecida oficialmente de acordo com a complexidade que supõe e permite a manutenção de salários inferiores. A transformação dessa situação é uma luta a ser travada por sindicatos e associações da área.

Outro aspecto importante que deriva desta tese concerne ao campo da política linguística e educacional. Neste momento, instâncias governamentais brasileiras permitem que cursos livres penetrem nas escolas e sejam responsáveis pelo ensino de espanhol ou pela produção de materiais didáticos dirigidos ao público escolar. As consequências negativas de tais ações vão além da perda do papel educativo da língua estrangeira na escola e de sua instrumentalização. Permitir que cursos livres ocupem esse lugar na educação básica significa permitir que empresas que contratam estudantes de graduação, professores não habilitados em espanhol ou, até mesmo, sujeitos sem nível superior assumam a tarefa de oferecer aulas regularmente em nossas escolas. Significa permitir que instituições que submetem seus trabalhadores a salários que podem ser inferiores ao mínimo estadual, que contratam professores sem registro em carteira, que descontam dias de feriado, que não pagam férias remuneradas, que impõem procedimentos e instrumentos de trabalho, que exercem um controle disciplinar exacerbado, entre muitos outros índices de uma relação laboral injusta e ilegal, ocupem-se do ensino de espanhol na educação

básica. Tal situação abre caminho para outras ilegalidades, inclusive com relação às demais disciplinas escolares.

A língua, que deveria estar presente na escola na qualidade de um bem cultural, passa a infiltrar-se no ambiente escolar entendida como um bem de consumo, um instrumento veicular para os negócios e um negócio ela mesma. Os cursos sempre oferecem uma aprendizagem de forma eficaz, rápida e acessível. Ainda que essa possibilidade fosse concretizável, esse não é o objetivo do ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

Mais um âmbito importante que requer menção é o da formação de professores de espanhol. A formação de trabalhadores é uma questão central para a Ergologia, que vê a relação entre a formação/construção de saberes formais e o trabalho como um movimento permanente de dupla antecipação. O ensino acadêmico significa apenas uma face da formação profissional; a outra face é a constatação de que os estudos acadêmicos não dão conta da atividade, já que cada situação de trabalho tem suas singularidades e renormalizações, reformulando e reconstruindo os saberes formais adquiridos. Assim sendo, o saber acadêmico antecipa a experiência no trabalho e o saber da experiência antecipa a atividade dos formadores, em um diálogo que deve ser permanente. Constata-se, portanto, a impossibilidade constitutiva da antecipação plena do trabalho durante a formação e é fundamental que o formador tenha essa consciência.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa levantam algumas questões para a formação de professores de espanhol.

Em primeiro lugar, demonstra a relevância de discussões, durante a licenciatura, a respeito da atividade como retrabalho das normas antecedentes. Em uma situação de trabalho fortemente prescrita como é a dos professores de cursos livres, a consciência de que a recriação é constitutiva da atividade é um importante elemento de conscientização do trabalhador e de valorização do seu trabalho.

Em segundo lugar, marca a necessidade da abordagem, desde o início da licenciatura, dos problemas relativos à prática docente. A presença de estudantes atuando como professores nos cursos livres é significativa. Muitos deles iniciam suas atividades de trabalho nessas instituições antes mesmo de começarem, na graduação, a discutir mais intensamente os problemas da prática docente. Portanto, essa experiência profissional precoce assume uma forte função formadora e pode levar à cristalização de crenças presentes em nossa sociedade, como a de que não se aprende língua estrangeira na escola, de que os cursos são melhores e de que é válido tentar reproduzir no ensino básico o que se

faz nos cursos. Os saberes investidos – adquiridos na atividade – e os saberes instituídos – adquiridos durante a formação profissional – são fundamentais, embora de naturezas diferentes. Portanto, não são intercambiáveis.

Em terceiro lugar, a necessidade de incorporação nos currículos universitários dos problemas observados com relação à prática docente em cursos livres. Trata-se de um imenso mercado de trabalho que, a despeito dos inúmeros problemas aqui vistos, dá aos estudantes e recém-formados a oportunidade de adquirir experiências e saberes que estão presentes apenas na atividade. Embora o foco da formação universitária seja o ensino básico, lançar um olhar sobre outras realidades e contrastá-las com a escola é enriquecedor, na medida em que permite uma reflexão mais ampliada sobre a docência em espaços diversos.

Em quarto lugar, reforça a importância de discussões, na graduação, relativas a questões políticas como as que foram citadas nesta conclusão: condições de trabalho, salário, leis e decretos sobre o ensino de espanhol, papel da língua estrangeira na escola, entre outras. Existe uma relação intrínseca entre tais problemas e a prática docente, pois qualquer atividade de trabalho possui historicidade e relaciona-se com o AQUI-AGORA. Dessa forma é infactível pensar a prática desconsiderando o meio onde ela está instituída e os sujeitos com ela envolvidos.

Além das relações políticas e educativas que estabelece, esta tese espera ter, em especial, implicações na própria atividade dos professores de cursos livres ou, pelo menos, daqueles que fizeram parte do coletivo da pesquisa. A proposta ergonômica e ergológica é compreender para transformar. Embora esta pesquisa não tenha abarcado uma análise da atividade, enfocou uma das faces do trabalho, que é a sua antecipação. Ainda que não haja trânsito algum nas organizações, há com os trabalhadores que participaram e colaboraram na construção desta pesquisa. Busca-se valorizar, com esta tese, os saberes investidos desses professores, ou seja, a competência adquirida na atividade, com seus fracassos, sofrimentos, êxitos, contatos com os companheiros. Busca-se dar visibilidade às dificuldades de diversas naturezas que enfrentam no dia a dia do trabalho e, principalmente, os modos como vivem e reconstróem as rígidas regras às quais são submetidos.

Referências

ABF. **Portal do Franchising**. Ranking das franquias. Disponível em: <<http://www.portaldofranchising.com.br/site/content/guiadefranquias/RankingFranquia.asp>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

ABIO, G. La enseñanza del español en Brasil. Estado actual y perspectivas (año 2000-2001). **Revista E/LE Brasil**, n.1, novembro de 2002. Disponível em: <<http://elebrasil.ezdir.net>>. Acesso em: 30 set. 2009.

ADAM, J.M. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, v. 111, p.7-37, 2001.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1844-1889. Anual. Disponível em: <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/almanak>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

ALMEIDA, M.L.S. Por una koiné española. In: FENTE GÓMEZ, R; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A.; MOLINA REDONDO, J.A. (Ed.). CONGRESO NACIONAL DE ASELE (ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA), I. **Actas**. Madrid: ASELE, 1989.

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro!** Para onde vai a produção acadêmica? Rio de Janeiro: Myrrha, 2004.

_____; TELLES, A.L. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. et al (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ÁLVAREZ ROMERO, J.M. Instituto de Cultura Hispánica. In: GRAN ENCICLOPEDIA RIALP. Madrid: Rialp, 1971. Disponível em: <http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=4615&cat=cultura>. Acesso em: 28 out. 2009.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, Aix-Marseille, hors-série 1, p.5-16, 2003.

ANDRADE, V.L.C.Q. Colégio Pedro II: Educação Humanística X Educação Científica. In: LIMA, L.L.G et al (Org.). **História & religião**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2001. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=307>. Acesso em: 2 fev 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2009.

APEERJ. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 27 de julho de 1984. Livro de atas de reuniões da diretoria, f.5.

_____. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 20 de abril de 1985a. Livro de atas 1981-1989, f.25v.

_____. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 15 de junho de 1985b. Livro de atas de reuniões da diretoria, f.9.

_____. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 10 de dezembro de 1988. Livro de atas de reuniões da diretoria, f.40-41.

_____. **Reflexões sobre a implementação da lei 11.161 no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: APEERJ, 2008. DVD. Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/apeerj>>.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Tradução de C. Pfeiffer et al. Campinas: Unicamp, 1998.

AYLLÓN PINO, B. **Las relaciones entre Brasil y España ponderadas desde la perspectiva de la política exterior brasileña (1979–2000)**. 2004. 634 f. Tese (Doutorado em Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

BAALBAKI, A.C.F. **Vulgarização científica e imagens discursivas do professor em manuais de livros didáticos de inglês**. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBEITO DÍEZ, M. El Consejo de la Hispanidad. **Espacio, Tiempo y Forma**, serie V, n.2, p.113-137, 1989.

BARRETO, T.A. **Apresentação de trabalho em eventos: uma atividade de trabalho do professor?** 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do RJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BARROS, H.H.D. **Língua Espanhola**. Estudo. Brasília: Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa, 2001.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução de M.G. Novak e M.L. Neri. Campinas: Pontes, 2005.

BERDUGO, O. Español Recurso Económico: anatomía de un nuevo sector. **Cuadernos Cervantes de la Lengua Española**, Madrid, n.30, p.37-43, 2000.

BRITO, J.C. Trabalho prescrito. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C.F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

BONOW, J. **O livro didático de língua portuguesa e o trabalho do professor no ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

BOUTET J. Les écrits au travail. **Langage et Travail**, Paris, Cahier 6, p.18-25, 1992.

_____. Activité de langage et activité de travail. **Education Permanente**, Cely-en-Bière, n. 116, p.109-117, 1993.

_____. (Dir.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

_____. La part langagière du travail: bilan et évolution. **Langage et Société**, n.98, p.17-42, 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=349241&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>. Acesso em: 17 out. 2008.

_____. **Decreto n. 7.173, de 13 de maio de 1941**. Concede autorização para que se organizem e entrem a funcionar os cursos da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=335440&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>. Acesso em: 17 out. 2008.

_____. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=414155&seqTexto=1&PalavrasDestaque=lei%20org%C3%A2nica>>. Acesso em: 30 set. 2008.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 2 jan. 2006.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 30 mar. 2008.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 2 jan. 2006.

_____. **Resolução n. 58, de 22 de dezembro de 1976, do CFE**. Altera dispositivos da Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?jsessionid=5298563B51A3EB99215142A083A01E06?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F-6354905088953366017>>. Acesso em: 17 out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 11 jan. 2010.

_____. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 7 ago. 2005.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 15 abr. 2009.

BYRAM, M. et al (ed.) **Routledge encyclopedia of language teaching and learning.** Londres: Routledge, 2002.

CABALLEROS DE SANTIAGO. **Histórico da Instituição.** Disponível em <http://www.caballeros.com.br/usuario/exibir_pagina.php?cod=45>. Acesso em: 5 jan. 2009.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Tradução de M.T. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul-nov 2001.

CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica.** Tradução de V.F. Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CBO. **Listagem das Profissões Regulamentadas:** normas regulamentadoras. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>>. Acesso em: 5 mai. 2008.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua española en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Madrid, Suplemento El Hispanismo en Brasil, p.35-55, 2000.

CENP. **Centro Estudos de Línguas.** História. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/historia.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Dir.). **Dicionário de Análise do discurso.** Tradução de F. Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.

_____; DARBORD, B.; POTTIER, B. **Grammaire explicative de l'espagnol.** Paris: Armand Colin, 1994.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Tradução A.Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

CONSEJERÍA de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. **Datos y cifras.** Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

CONSULADO General de España en Río de Janeiro. Universidades y Centros de Enseñanza de Español. In: **El español en Río de Janeiro.** Quinto Centenario, España 92 y Cultura Española en el Siglo XX. Rio de Janeiro: Consulado General de España en Río de Janeiro, 1993.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

DAHER, D.C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The ESpecialist**, São Paulo, v.19, p.287-304, 1998.

_____. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. **Revista Hispanista**, Niterói, n.27, 2006. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2006.

_____. **Políticas públicas e ensino de espanhol.** 2009. Trabalho não publicado.

_____; SANT'ANNA, V.L.A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos, propondo caminhos. In: COSTA, E.G.M.; BARROS, C.S. **O ensino de ELE no sistema educativo brasileiro.** 2009. No prelo.

_____; _____. ROCHA, D. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, 2004.

DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. In: CONGRÈS SELF – LES ÉVOLUTIONS DE LA PRESCRIPTION, 37ème. **Actes...** Aix-en-Provence: SELF/GREACT, 2002. Disponível em: <www.ergonomie-self.org/self2002/daniellou.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2009.

DEUSDARÁ, B. **Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade.** 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Simpósios.** Brasília: MEC, 2002, v. 1, p.82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Tradução E. Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Tradução de A.L. Telles e E. Echternacht. Niterói: EDUFF, 2007.

ENGUITA, M.F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T.T. (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ESCORSIM, L. **Rifkin: o moralismo do “pós-mercado” como solução ao “fim do trabalho”.** Disponível em: <http://locuss.org/joomllocuss/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=24&Itemid=36>. Acesso em: 13 set. 2009.

ESCRAGNOLLE DÓRIA, L.G. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Constituição** (1989). Constituição do Estado do Rio de Janeiro: promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: <www.amperj.org.br/legislacao/default.asp?C=5>. Acesso em: 10 jan 2009.

_____. **Lei n. 2447, de 16 de outubro de 1995**. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/f2697a263f945e51032564fe00721536?OpenDocument>>. Acesso em: 10 jan 2009.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Tradução de M.B. França, M.G. Di Fanti e M. Moura Vieira. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005.

_____. Apports des sciences du travail à l'analyses des activités enseignantes. **Skholê**, Aix-Marseille, hors-série 1, p.17-23, 2003.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Tradução de L.M. Simões e G. Moniz. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, M.M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 314-332, 2002.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Línguas & Letras**, v. 7, p. 11-25, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Tradução de L. Vassalo. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FRAENKEL, B. La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits de travail. **Langage et Travail**, Paris, Cahier 6, p.26-38, 1992.

FRANÇA, M.B. **Uma comunidade dialógica de pesquisa** - Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. O trabalho de recepcionista de guichê de hospital público universitário: o ponto de vista teórico-metodológico de uma Comunidade Dialógica de Pesquisa. **Laboreal**, v. II, p. 6-17, 2006.

_____. **Uma comunidade dialógica de pesquisa**. Atividade e Discurso em guichê hospitalar. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2007.

FREITAS, L.M.A. **Espanhol para o Turismo**: o trabalho dos agentes de viagens. Rio de Janeiro, 2004. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Ensino de línguas estrangeiras para formação profissional: contribuições da abordagem ergológica e do dialogismo. **Intercâmbio**, v. XV, 2006.

_____; BARRETO, T.A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. XVII, p. 65-77, 2007.

_____; _____. **Práctica de enseñanza de español 1**. Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2008.

_____; _____. MARESMA, J. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**, Málaga, v. 34, p. 41-50, maio 2006, 2006.

_____; _____. VARGENS, D. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.153-171.

_____; _____. Diálogos em campo: uma co-construção de saberes sobre o trabalho. **Gragoatá**, Niterói, v. 25, p. 149-164, 2008.

FREITAS, S.M. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil: aspectos da influencia britânica sobre a vida a paisagem e a cultura do Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GARCÍA MOREJÓN, J. Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, Suplemento El Hispanismo en Brasil, 2000.

GEMMAL, M.E.C.S. **Política Externa da Espanha: diferentes interpretações sobre as relações da Espanha franquista com Cuba de Fidel Castro**. 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais - Instituto de Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GERENCER, P. Vida e obra de Taylor. In: TAYLOR, F.W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de A.V. Ramos. São Paulo: Atlas, 2006.

GIORGI, M.C. **Seleção docente: perfil de professor e saberes privilegiados pelo trabalho**. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GOOGLE. **“O professor deve ser” – Pesquisa Google**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9Co+professor+deve+ser%E2%80%9D&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=Org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Tradução de A.R. Viana e S.G. Paula. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **Metamorfoses do trabalho**. Crítica da razão econômica. Tradução de A. Montoia. São Paulo: Annablume, 2007.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Tradução de G.M.J. Ingratta e M. Maffei. São Paulo: Ed. Edgard Blucher, 2001.

HELB. **Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

HOUAISS, A. (Dir.). **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: OUP, 2004.

IBGE. **Censo demográfico**. População e habitação. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

INEP. **Censo do Professor 1997**: Perfil do Magistério da Educação Básica. Brasília: INEP/MEC, 1999.

_____. **Censo Escolar**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

INSTITUTO CERVANTES. **Quiénes somos. La institución**. Disponível em: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm>. Acesso em: 29 jun. 2009.

JBEILI, C. **Burnout em professores**. Identificação, tratamento e prevenção. Rio de Janeiro: SINPRO-RIO, 2008.

KAYANO, L.M.D. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

KANIKADAN, A.Y.S. **Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores de Inglês**: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competências do bem-estar organizacional. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso**. Tradução de F.A. Almeida e I.E. Dias. Niterói: EDUFF, 2005.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F; FEITOSA, V. (Org.). **Linguagem & Trabalho**. Tradução de V.C. Feitosa. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual didático. **Em aberto**, Brasília, n. 69, p. 40-49, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de B. Leitão et al. São Paulo: Unicamp, 1994.

LÊNIN, V. As tarefas imediatas do poder soviético. In: **Lênin**: obras escolhidas. Tradução do Instituto de Marxismo-Leninismo de Moscou. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. V.2.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, dez. 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise de discurso**. Tradução de F. Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução de D. Rocha e M.C. Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFRINATO, R. **A construção das normas**: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira junto a alunos deficientes visuais. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

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, 2001.

MARTÍNEZ, D. et al. **Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/factores_de_riesgo_psiquico.PDF>. Acesso em: 14 set. 2009.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Tradução de J. Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **O Capital** (Crítica da economia política). Tradução de P. Singer et al. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2009.

MEDEIROS, V.G.; PACHECO, D. Materiais didáticos de Língua Portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso**: práticas de formação docente. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 49-60.

MIRAPALHETE, D.R. **Professoras de língua portuguesa em grupo de discussão**: uma abordagem dialógica do fazer docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

MONTMOLLIN, M. (dir.). **Vocabulaire de l'ergonomie**. Toulouse: Octarès Éditions, 1995.

MORILLO CABALLERO, M. La enseñanza del español en Brasil: presente y posibilidad. In: CONSEJERÍA de Educación y Ciencia Embajada de España en Brasil. **Datos y cifras**. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Brasil, 1998.

MOURA-VIEIRA, M. **A atividade, o discurso e a clínica**: uma análise dialógica do trabalho médico. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: MTE, 2002.

NAVARRO MORALES, E.; SOBRINO PORTO, L. Una experiencia en la enseñanza del español en el Brasil. In: CONGRESO DE INSTITUCIONES HISPÁNICAS, I. **Presente y futuro de la lengua española**: actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964, p.329-332.

NEVES, M.Y. **Trabalho docente e saúde mental**: a dor e a delícia de ser (estar) professora. 1999. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NEVES, M.H.M. A modalidade. In: KOCH, I.G.V. (Org.). **Gramática do Português Falado**. v. 6. Campinas: Unicamp / FAPESP, 2002.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. Uma Polêmica. Tradução de P.C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (Ed.). **Linguagem e Trabalho** – construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

PAJÍN, L. El instituto cervantes: actor de la política exterior. **Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007**. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ic_04.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2009.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Lingüísticos**. Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146.

PAVEAU, M.-A. Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995: jeux et enjeux énonciatifs. **Pratiques**, 101/102, p.10-20, 1999.

PERALTA, T.M. **A Atividade Docente mediada pelo uso do Livro Didático**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PINHO, D.L.M.; ABRAHAO, J. I.; FERREIRA, M.C. . As estratégias operatórias e a gestão da informação no trabalho de enfermagem no contexto hospitalar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** (Ribeirão Preto), v. 11, n. 2, p. 168-176, 2003.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. Tradução de M. Augras. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, 1992.

PORTELA, S.C. **A imagem discursiva do trabalho do professor em documentos oficiais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRATES, I.F. **A reunião no trabalho do professor: espaço dialógico da atividade de ensino**. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

PUC-RIO. **Núcleo de Memória da PUC-Rio**. Disponível em: <<http://www.ccpq.puc-rio.br/memoriapos/>>. Acesso em: 21 jan 2010.

RAGO, L.M.; MOREIRA, E.F.P. **O que é Taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

REDESTRADO. **Documentos**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/>>. Acesso em: 14 set. 2009.

REZENDE, S. **Professores apanham de alunos**. Rio de Janeiro, 05 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.sidneyrezende.com/noticia/1460+professores+apanham+de+alunos>>. Acesso em: 14 set. 2009.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. Tradução de R.G.Bahr. São Paulo: Makron, 1995.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2009.

SÁNCHEZ, A. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.

_____. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

SANT'ANNA, V.L.A.; SOUZA-E-SILVA, M.C.P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 77-99, 2007.

SANTOS, R.P. **Um olhar sobre o país vizinho: representações do Brasil e da Argentina no contexto das relações bilaterais (1930-1954)**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SCHMIDT, M.J. **O Ensino Científico das Línguas Modernas**. Rio de Janeiro: Livraria Briguiet Editores, 1935.

SCHWARTZ, Y. **Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique**. Paris: PUF, 1997.

_____. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.7, p.38-46, jul/dez 2000.

_____. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia. **Pro-Posições**. Campinas, vol.13, n.1 (37), p.126-149, jan/abr 2002a.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (Ed.). **Linguagem e Trabalho** – construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Quelles sont les évolutions du champ de la prescription? In: CONGRÈS SELF – LES ÉVOLUTIONS DE LA PRESCRIPTION, 37ème. **Actes...** Aix-en-Provence: SELF/GREACT, 2002c. Disponível em: <<http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/Quelles%20sont%20les%20%20E9volutions%20du%20champ%20de%20la%20prescription.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. Intervenir dans la vie des autres. **Calidoscopio**, São Leopoldo, vol.3, n,2, p.88-96, maio/ago 2005.

_____. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: _____; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de J. Brito at al. Niterói: EDUFF, 2007a.

_____. Trabalho e Ergologia. In: _____; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de J. Brito at al. Niterói: EDUFF, 2007b.

_____. Técnicas e competências. In: _____; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de E. Santos. Niterói: EDUFF, 2007c.

_____; DURRIVE, L. **Vocabulaire ergologique**. Disponível em: <http://www.ergologie.com/>. Acesso em: 10 set 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Celem**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SEEDUC. **Resolução SEEDEC nº 4359 de 19 de outubro de 2009**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br/coie/resolucoes/res04359.pdf>>. Acesso em 5 nov. 2009.

SILVA, I.F. **Do trabalho prescrito ao trabalho realizado**: uma reflexão sobre as aulas de leitura. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo/Brasília: Moderna/UNESCO/ILO, 2003.

SINPRO-RIO. **Acordos e convenções**. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.Org.br/acordos.html>>. Acesso em: 2 ago. 2009.

SIX, F. De la prescription à la préparation du travail; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. In: CONGRÈS SELF – LES ÉVOLUTIONS DE LA PRESCRIPTION, 37ème. **Actes...** Aix-en-Provence: SELF/GREACT, 2002. Disponível em: <www.ergonomie-self.org/self2002/daniellou.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2009.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre a sua natureza e suas causas. Tradução de L.J. Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOTO, U. *Stricto sensu*: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. **Formas & linguagens**: tecendo o hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

SOUZA, G.T. **Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas, 1999.

SOUZA, J.C.S. **Atividade de trabalho do professor**: um estudo discursivo dos saberes da experiência. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Os escritos no trabalho. In: CONGRESSO, I, E COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO, IV. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. CDROM

_____. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: _____; FAÏTA, D (Ed.). **Linguagem e Trabalho** – construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Quais as contribuições da lingüística aplicada para a análise do trabalho. In: FIGUEIREDO, M. et al (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

TAMAMES, R. La República: la Era de Franco. In: ARTOLA, M. (Org.). **Historia de España**. v.7. Madri: Alianza Editorial, 1988.

TARDIFF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de J. B. Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

TAYLOR, F.W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de A.V. Ramos. São Paulo: Atlas, 2006.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Tradução de L.L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALBUENA PRAT, A. En torno al hispanismo de Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, Suplemento El Hispanismo en Brasil, 2000.

VENANCIO, M.T.S. **Durante a travessia**: Memórias e histórias da Faculdade de Filosofia de Campos. Campos dos Goytacazes: Fafic, 2006.

VIDAL, M.C. (Org.). **Os paradigmas em ergonomia**: uma epistemologia da insatisfação ou uma disciplina para a ação? Rio de Janeiro: GENTE/COPPE/UFRJ, 1992.

_____. (Org.). **Introdução à Ergonomia**. Rio de Janeiro: CESERG, 2000.

VOLOSHINOV, V.N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Tradução de T. Bubnova. Buenos Aires: Godot, 2009.

WEIL, S. Racionalização. In: BOSI, E. (Org.). **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Tradução de A. Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WISNER, A. **A Inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. Tradução de R.L. Ferreira. São Paulo: Fundacentro, 1994.

ANEXO

Regras de transcrição

Adaptado de Marcuschi (2003)

Pausas	+
Truncamento brusco	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULAS
Alongamento de vocal	::
Comentário do pesquisador	(())
Indicativo de eliminação	/.../
Sobreposição de vozes	[]

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](#)