

C
OM A PALAVRA,
O PROFESSOR

VOZES E REPRESENTAÇÕES
DOCENTES À LUZ DO
INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO



ESTA OBRA FOI IMPRESSA EM PAPEL RECICLATO 75% PRÉ-CONSUMO, 25 % PÓS-CONSUMO, A PARTIR DE IMPRESSÕES E TIRAGENS SUSTENTÁVEIS. CUMPRIMOS NOSSO PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE.

MARIANA PÉREZ

C
OM A PALAVRA,
O PROFESSOR

VOZES E REPRESENTAÇÕES
DOCENTES À LUZ DO
INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pérez, Mariana

Com a palavra o professor : vozes e representações
docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo /
Mariana Pérez. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-318-5

1. Análise do discurso 2. Interação social 3. Linguística
aplicada 4. Professores – Formação I. Título.

14-04023

CDD-418

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística aplicada 418

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Leda Maria de Souza Freitas Farah

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

JUNHO/2014

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*Dedicatória é quando todo o amor do mundo
resolve se exhibir em uma só frase.*

Adriana Falcão

*Dedico este livro a Mario,
Nina e Julia.*

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Joana, por aceitar o convite para ser professora-participante desta pesquisa e por me fazer continuar acreditando que é possível fazer a diferença através da Educação. Acredito que não por acaso nossos caminhos se cruzaram e cheguei à escola onde meu bisavô foi professor para realizar com você um trabalho tão significativo.

À professora Dra. Betânia Passos Medrado, orientadora da dissertação de mestrado de que este livro é fruto, que me deu a oportunidade de redirecionar a minha pesquisa para focalizar a formação de professores, a minha grande paixão, fazendo-me enxergar a riqueza que eu tinha em minhas mãos. Obrigada pela sua enorme dedicação, responsabilidade, ética e competente orientação, que me ajudaram a construir este trabalho, que me proporcionou tantos (re)encontros, descobertas e aprendizado. Serei sempre grata!

A Arthur Lucena, que, com seu talento, traduziu em belas imagens o que eu só conseguia exprimir em palavras e rabiscos.

Às professoras Dra. Regina Celi Mendes Pereira, Dra. Carla Reichmann e Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, pelas cuidadosas leituras e contribuições ao trabalho.

Aos pesquisadores Katia Kostulski, Davide Nicolini, Maryse Bournel-Bosson e Michel/Odetta Neumayer que, gentilmente, cederam material bibliográfico relevante para este trabalho.

À Assessoria Internacional, por me ter concedido o afastamento de minhas atividades para a realização da pesquisa.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Vera Lúcia Lopes Cristovão</i>	
INTRODUÇÃO.....	13
<i>Capítulo 1</i>	
FUNDAMENTAÇÃO E REFLEXÕES TEÓRICAS.....	29
<i>Capítulo 2</i>	
O ISD E A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE: UM VIÉS LINGUÍSTICO.....	69
<i>Capítulo 3</i>	
PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
<i>Capítulo 4</i>	
CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DO AGIR DOCENTE.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183
APÊNDICES.....	193

PREFÁCIO

Introduzir ao leitor a obra *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo* é uma grande honra e uma imensa alegria. Ressalto tais emoções tendo em vista a relevância do trabalho com formação de professores para a educação. Nesse sentido, o livro de Mariana Pérez vem contribuir para importantes reflexões sobre a multidimensionalidade do trabalho docente e a premente necessidade de lutarmos por melhores condições subjetivas e objetivas de trabalho. A preocupação com a educação (inicial e continuada) de professores e a atividade educacional como trabalho têm sido focos investigativos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), portanto, de inúmeros pesquisadores dessa perspectiva teórico-metodológica como as pesquisas disseminadas por Machado (2004), Bronckart (2008), Cristovão (2008), Machado (2009), Bulea (2010), entre outras.

A discussão sobre vozes e representações docentes se justifica pela possibilidade e responsabilidade que professores e formadores temos de problematizar questões relativas ao nosso fazer profissional e de contribuir para que representações sociais sejam transformadas e/ou cristalizadas. Nossa participação nesse processo é condição *sine qua non* para que o enfrentamento de conflitos, a vivência de tensões e contradições possam configurar-se como agir(es) potencializador(es) de desenvolvimento.

O livro apresenta em seu texto introdutório um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil a fim de contextualizar as questões que emergem da pesquisa desenvolvida por Pérez e as problemáticas discutidas. Inserida nesse cenário, a autora justifica o foco na compreensão do trabalho docente em uma perspectiva êmica, esperando contribuir para a ampliação de sua concepção por meio da investigação de vozes constituintes do discurso de uma professora, seu gerenciamento e sua configuração nas diferentes etapas de coleta dos dados.

O referencial teórico é primorosamente apresentado com base nas principais referências do ISD. Pérez discorre de forma clara, organizada e bem fundamentada sobre os principais conceitos que ancoram o ISD como uma ciência do humano e sobre a proposta metodológica para análise de textos. Compõe essa parte um detalhamento dos mecanismos enunciativos com especial atenção para vozes, tendo em vista a restrição da investigação a esse procedimento e a esse nível de análise.

A discussão da articulação entre os pressupostos do ISD, Ergonomia e as Ciências do Trabalho é feita com base na concepção de que a linguagem é constitutiva do agir e das interações humanas, portanto, do trabalho. Desse modo, a articulação possibilita uma abordagem discursiva para análise do trabalho.

No estudo de caso conduzido por Pérez, os dados foram coletados por entrevistas pré e pós-tarefa em situação de trabalho e comentário escrito. Na segunda entrevista pré-tarefa, a pesquisadora se serviu do procedimento de instrução ao sócia. As representações sobre o agir docente construídas pela professora de inglês foram investigadas no nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa por meio da análise de vozes com o intuito de descrever e compreender elementos da atividade docente.

Na discussão dos resultados, a pesquisadora procura esclarecer posicionamentos enunciativos em relação ao modo da

professora representar seu agir. O estudo levantou ocorrências de vozes do contexto escolar no estatuto de vozes de personagens, vozes diretamente relacionadas ao trabalho docente (como o livro didático e a academia, por exemplo) e ao discurso religioso no estatuto de vozes sociais e uma escala polifônica da responsabilidade enunciativa enquanto voz do autor empírico. Na discussão desses resultados, Pérez pôde avaliar o que foi possibilitado em termos de reflexão por meio dos instrumentos usados na geração dos dados e sua relevância para a Formação de Professores. Analogamente, chama a atenção para a importância da formação inicial e da qualidade da experiência de alunos-professores nos eixos articuladores da formação (em especial, a articulação teoria e prática). Pérez também menciona a parceria Universidade-Escola como relevante para essa articulação.

Este livro nos instiga a procurar respostas para inúmeras questões, tais como: de que maneira o trabalho docente é configurado na perspectiva de outros professores em formação inicial e continuada? Como as representações construídas (re) configuram a identidade do professor de línguas? Que tipos de atividades podem ser potencializadoras do desenvolvimento do gênero de atividade docente? Qual o papel da formação (inicial e continuada) na valorização do trabalho do professor?

Assim, a obra de Mariana Pérez tem especial relevância para aqueles que se interessam tanto pela vertente teórica que subjaz à pesquisa realizada quanto pelos temas discutidos em torno da compreensão do trabalho docente e suas diferentes dimensões.

Boa leitura!

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de produtividade em pesquisa da Fundação Araucária

Referências bibliográficas

- BRONCKART, J-P (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- BULEA, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (2008). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL.
- MACHADO, A. R. (2004). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- _____. (2009). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Coletânea organizada por Vera Lúcia Lopes Cristovão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de inúmeros debates e estudos nos últimos anos, fomentados pelos órgãos governamentais responsáveis pela Educação, através da aprovação e publicação de documentos educacionais oficiais nacionais;¹ por universidades, através de pesquisas no campo da Linguística Aplicada e da Educação² com foco na formação docente em língua materna e estrangeira; por organizações internacionais e pela imprensa nacional em geral.

Como sugere Costa (2000), o envolvimento da mídia com a Educação no Brasil começa a ganhar força a partir dos anos 90, quando a Educação passa a ser discutida também por pessoas

-
1. A saber, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 (Cap. VI, Art. 62-63) e a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para citar alguns.
 2. Alguns estudos desses dois campos, publicados recentemente, que representam esse crescente foco na formação de professores são: Moita-Lopes 1996; Bolzan 2002; Esteban e Zaccur 2002; Barbara e Ramos 2003; Celani 2003; Tiballi e Chaves 2003; Abrahão 2004; Magalhães 2004; Rottava e Lima 2004; Almeida Filho 2005; Kleiman e Matencio 2005; Barcelos e Abrahão 2006; Bunzen e Mendonça 2006; Signorini 2006; Gil e Vieira-Abrahão 2008.

que não estão diretamente ligadas à área, como consequência da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em Jomtien, na Tailândia. Costa (*op. cit.*) enfatiza que a Educação passa a ser um dos assuntos mais citados na mídia, em uma comparação entre o início e o final da década de 90, e cita pessoas como o jornalista Gilberto Dimenstein³ que se tornou um “publicista da educação para todos” (p. 35).

Publicações como as revistas ‘Educação’, editada pela Segmento desde 1997, e a revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita, que lança, a partir de 1998, o ‘Prêmio Victor Civita Educador nota 10’, são exemplos de veículos que ganham força na divulgação e discussão da Educação e, em particular, do trabalho docente. Um outro exemplo é o Programa intitulado ‘Profissão Professor’, produzido pela mesma fundação, em parceria com a TV Cultura, o qual mistura ficção e realidade ao apresentar os desafios enfrentados pelos professores premiados como “Educadores nota 10”, além de incluir entrevistas com educadores e especialistas.

Obviamente, nossos exemplos não se pretendem exaustivos, mas são aqui citados para sinalizar que a Educação, a partir da década de 90, ganhou espaço na mídia e, como afirma a pesquisa ‘A educação na imprensa brasileira’ – realizada pela ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância) e Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, em 2005 – passou a ser, nos últimos anos, “a pauta social mais veiculada pelos diários de todas as unidades da federação” (Brasil 2005, p. 7). Apesar de a pesquisa avaliar que, nos 5.362 textos de 57 jornais brasileiros, publicados em 2004, a formação docente recebeu pouca atenção em relação a outras matérias, observamos que é admitida a crescente atenção dada à Educação, de forma geral, e são avaliadas as razões da inclusão/exclusão de matérias sobre os vários assuntos educacionais, sempre

3. Ver, por exemplo, colunas publicadas em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein> e o Portal Aprendiz <http://aprendiz.uol.com.br/homepage.mmp>.

ênfatizando o papel primordial dos meios de comunicação na possível criação ou recuperação da capacidade de transformar a educação através da constru o da notícia.

Outro exemplo desse envolvimento da imprensa pode ser encontrado no seminário ‘O Brasil que Queremos Ser’, realizado pela Revista Veja, na comemora o dos seus 40 anos, em setembro de 2008, em que a Educa o foi um dos temas propostos. Dos debates, originaram-se 40 propostas que figuram na reportagem ‘Um dia muito especial’, na edi o 2077, de 10 de setembro de 2008, em que a revista define o debate e as propostas como algo que não pretende “ser uma receita final de país, mas o começo de uma discussão racional, suprapartidária e realista a respeito dos entraves que ainda impedem o Brasil de atingir seu potencial pleno de progresso” (pp. 110-111). Dentre as 40 propostas, a de número 7 diz respeito exatamente   forma o de professores:

7 Investir na forma o dos professores e de quem forma os professores
A cadeia do ensino tradicional tem alunos, professores, diretores e pedagogos. Falta uma categoria: a dos profissionais que ensinam os professores como ensinar. Apenas 20% das disciplinas nas faculdades de pedagogia se dedicam às metodologias de ensino, mostra um estudo da revista *Nova Escola*/Fundação Carlos Chagas. (p. 113, grifos do autor)

Os documentos oficiais, por sua vez, também têm, nas últimas décadas, focalizado a forma o de professores dentro do panorama geral das diretrizes para a Educa o. Como ressalta Tanuri (2000), a nova LDB, no seu Art. 62,

superando a pol mica relativa ao nível de forma o – médio ou superior –elevou a forma o do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educa o, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. (p. 61)

Assim, ao estabelecer a formação em nível superior como formação mínima para o exercício da profissão, o governo assinala a preocupação com o grau de escolarização do professor, o que certamente afeta(rá) seu trabalho em sala de aula. Vale salientar que, ao citarmos a Legislação Educacional Brasileira neste estudo, não intentamos fazer uma análise das possíveis incongruências ideológicas presentes nos diferentes documentos ou da “falta de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas” (Paiva 2003, p. 10), no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo.⁴ Interessa-nos o fato de que, apesar das lacunas, os documentos apontam para a crescente preocupação dos órgãos oficiais, em termos gerais, com a formação de professores, o que se constitui como um passo importante na busca pelo desenvolvimento da Educação.

É importante observar que, em 2002 (Paiva *op. cit.*), o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº 1 (CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a resolução nº 2 (CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002) que altera a carga horária e duração dos cursos de licenciatura. No mesmo ano, foi também aprovada a Resolução da Câmara de Ensino Superior nº 18, estabelecendo-se as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Desse modo, por nosso trabalho focalizar uma professora de língua inglesa, aluna de um curso de Graduação (à época da geração dos dados), pensamos ser relevante compreender como o currículo desse curso tem se transformado ao longo das últimas décadas e (re)pensado a formação inicial.

Como mostra Paiva (*op. cit.*), o currículo mínimo do Curso de Letras foi aprovado em 19 de outubro de 1962 pelo Conselho Federal de Educação, através do parecer n.º 283 de Valmir Chagas, que propunha a substituição de conjuntos de línguas em que era

4. Para uma retrospectiva histórica crítica da legislação educacional de ensino e formação de professores de Língua Estrangeira, ver Paiva (2003).

dividido o curso – que chegava, no caso das Línguas Neolatinas, a prever o estudo de cinco línguas e suas literaturas – por apenas uma língua estrangeira. Apesar de ser um avanço, no que diz respeito à viabilidade do currículo, a autora questiona que, mesmo assim, o tempo dedicado às línguas estrangeiras e efetiva formação do professor ainda ficou resumido (e continua em muitas instituições até hoje), já que foi instituído o diploma duplo, pois a demanda por professores de português, na década de 60, cresceu com o aumento da carga didática nas escolas. Além disso, Chagas (*apud* Paiva 2003, p. 12) já enfatizava, no seu parecer, “a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo”, acrescentando que “todo professor de língua estrangeira o seja também de português”.

Em 1966, ainda de acordo com Paiva (*op. cit.*, p. 13), a USP recebe parecer favorável de Valnir Chagas à sua proposta de licenciatura única em Língua Estrangeira, que é aprovada para todo o país. No entanto, o currículo mínimo, pensado para o bacharelado em língua portuguesa, permaneceu inalterado, e a formação pedagógica (resolução n.º 9 de 10/10/1969) continuou sem abordar, de forma explícita, a especificidade da didática de língua estrangeira (L.E) e a necessidade de ser ministrada por profissional com formação em LE. Assim, como aponta a autora, estabeleceu-se um fosso entre disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, o que é apresentado como um dos fatores responsáveis pela precariedade da formação docente nos cursos de Letras no Brasil.

Com a aprovação das resoluções n.º 1 e n.º 2 do Conselho Nacional de Educação, além da Resolução da Câmara de Ensino Superior n.º 18, mencionadas anteriormente, observamos que, diferentemente do currículo mínimo de 1962, estabelece-se a noção de flexibilidade para os novos currículos, “abrindo a possibilidade para que o graduando possa completar seus créditos com atividades, tais como iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos etc.” (Paiva *op. cit.*, p. 17). Vê-se o tripé ensino, pesquisa

e extensão como base de um currículo flexível que visa a uma formação sólida.

Junto a essa flexibilização dos currículos, proposta pelas diretrizes, ressalta-se, também, a integração das disciplinas de conteúdo e de preparação profissional, o que implica “deixar de ver o curso como objeto dividido entre dois departamentos com responsabilidades bem definidas – conteúdo de um lado e disciplinas pedagógicas do outro” (Paiva *op. cit.*, p. 17). Um reforço a essa integração pode ser sentido no novo instrumento de avaliação do Curso de Letras – LE, pelo INEP, de acordo com o qual o curso deve ter 75% dos docentes envolvidos com orientação de estágio para obter conceito ‘muito bom’.

Dessa forma, com as novas diretrizes, observa-se a ênfase na atuação profissional, numa perspectiva de oportunizar aos alunos-professores o diálogo entre a teoria e a prática, a partir do aumento do número de horas destinadas ao estágio supervisionado (400h), à prática (400h) e à importância dada à investigação científica, e da parceria com as escolas de educação básica. Como bem resume Paiva (2003), uma parceria assim

pode unir a prática e a teoria de forma a gerar, colaborativamente, reflexões sobre os diferentes saberes, avançando a teoria e a prática em um processo dinâmico em que todos os seus componentes são igualmente relevantes. (p. 18)

Diante dessa realidade, impulsionada pelas novas diretrizes para a formação do professor e dos currículos de Letras, alguns cursos de Graduação, em uma reformulação da formação conhecida como 3+1 (3 anos de bacharelado e 1 ano de formação pedagógica), têm redirecionado seus currículos e repensado a formação em termos da necessidade de se estreitar a relação do aluno-professor com a escola regular e dos saberes necessários para a prática do trabalho docente. Para isso, pesquisas e discussões têm sido realizadas com o intuito de indicar caminhos possíveis

para que os estágios realmente se configurem como um espaço de experiências relevantes para a formação docente.

Vieira-Abrahão (2007, p. 159) enfatiza os benefícios dessa parceria entre a universidade e a escola-pública, mostrando que trará vantagens i) para o professor universitário, responsável pelo estágio, que se manterá atualizado sobre o que está acontecendo no Ensino Básico – algo imprescindível para seu trabalho de formador –, já que o estagiário trará para a academia questões oriundas da prática; ii) para o professor em serviço, que poderá refletir sobre sua prática, envolver-se em projetos colaborativos com o estagiário e desenvolver-se com a presença do mesmo, que trará novas teorias e formas de ensinar aprendidas na universidade; e iii) para o professor em formação, o qual terá a possibilidade de estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática e:

1. vivenciar o contexto real da escola e da sala de aula;
2. observar como se dá a construção da prática de sala de aula pelo professor formador, considerados os contextos pragmáticos e mentais (Tudor 2001) e com ele aprender;
3. colocar em prática as competências (Almeida Filho 1993) desenvolvidas na universidade, buscando construir a ponte teoria e prática;
4. aprender a refletir de forma sistemática sobre a prática (Zeichner e Liston 1996; Zeichner 2003) e desenvolver trabalhos de natureza colaborativa (Burns 1999; Vieira-Abrahão 2007, p. 159).

Ainda em termos de políticas nacionais, no dia 28 de maio de 2009, o Governo brasileiro lançou o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, “destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada (*sic*) à LDB (Brasil 2009, p. 7)”, através do qual se busca oferecer cursos presenciais e a distância de primeira

licenciatura para docentes não-graduados; segunda licenciatura, para aqueles que atuam em área do conhecimento diferente daquela de sua formação inicial, e formação pedagógica para os bacharéis. A intenção do Governo é não só formar 330 mil professores não graduados nos cinco anos subsequentes, mas, como apontou o então ministro da Educação, Fernando Haddad, em reportagem veiculada pelo portal do MEC (Tancredi 2009), “[...] atrair a juventude para o magistério”, através de uma ação conjunta entre a União, estados e municípios (consolidando a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto n.º 6755/2009).

Reforçando o progresso do país na área da Educação e a necessidade de se continuar avançando, pode-se citar aqui também o envolvimento de órgãos internacionais, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que, em junho de 2009, divulgou o relatório intitulado ‘Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades’, esperando, como sugere Marie-Pierre Poirier, representante do órgão no Brasil, em sua apresentação ao relatório, que o documento sirva como

impulsionador da participação social, contribuindo para qualificar e fortalecer o *compromisso de todos*, especialmente das famílias, dos *educadores* e das comunidades, com a construção de um país que garanta, plenamente, para todas e cada uma das crianças e dos adolescentes o direito de aprender. (grifo nosso)

Ainda que o documento não tenha como foco principal a análise da formação docente brasileira, e sim a condição de acesso e permanência de alunos (das parcelas “mais vulneráveis da população”) na escola pública de qualidade, julgamos que o aprimoramento docente apresenta-se como condição imprescindível para que se atinja a universalização dos direitos da criança, mais especificamente o direito de aprender, já que o relatório

aponta a baixa qualificação dos professores como um dos “fatores responsáveis por diminuir o interesse dos estudantes nas aulas e, conseqüentemente, por retê-los ao longo do Ensino Fundamental, impedindo que avancem para o Ensino Médio” (UNICEF 2009, p. 85). O documento também ressalta a necessidade de qualificação e valorização dos professores que lidam com alunos de ensino médio e de comunidades indígenas, quilombolas, rurais e com necessidades especiais.

Salientamos que esses documentos são apenas uma amostra da importância que a Educação tem recebido em nosso país e no mundo, tendo as discussões, como foco comum, reformas nos currículos, processos formativos e sistemas educativos, objetivando-se uma adequação às novas demandas do século XXI. Vale ressaltar que, como afirma Moraes (2003, p. 8, *apud* Gomide 2007, p. 5), esses “[...] lineamentos harmonizam-se com os interesses de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível”. Em outras palavras: essa mudança na Educação é fomentada pela aplicação da lógica de mercado aos sistemas de educação, como aponta Machado (2007 p. 89), o que discutiremos adiante. É nesse contexto que o trabalho docente se configura mais fortemente como objeto de pesquisa de diversas áreas, entre elas a Linguística Aplicada e as Ciências do Trabalho, que buscam investigar a complexidade desse trabalho.

Dessa forma, considerando toda a atenção que a formação docente tem recebido do Governo, da mídia, de órgãos internacionais e das próprias instituições formadoras, como exemplificado anteriormente, podemos dizer que nos encontramos “em um momento histórico em que, mais do que nunca, a profissão *professor* encontra-se em jogo e no centro das discussões” (Machado 2004, XIII, grifo da autora). Sendo assim, é extremamente relevante que pesquisadores e professores se empenhem na tarefa investigativa de conhecer mais profundamente o trabalho docente (e não apenas de prescrevê-lo), a fim de que possam contribuir

para uma melhor definição do mesmo. Para isso, é importante ampliar a concepção do que é o trabalho do professor (no nosso caso, de língua estrangeira), considerando o entendimento que o próprio professor tem acerca de suas ações e atividades, que vão além do conhecimento da língua e aplicação/reprodução de teorias independentemente dos contextos sócio-histórico-culturais em que desenvolve seu trabalho. Desse modo, acreditamos que as contribuições para um trabalho mais consciente do professor serão mais efetivas.

No caso do presente trabalho, buscamos contribuir com as discussões sobre o trabalho docente, mais especificamente do professor de língua estrangeira, através da análise das representações discursivas que uma professora de língua inglesa tem do seu próprio agir. Em outras palavras: interessa-nos ampliar a concepção do trabalho do professor, conhecendo-o a partir do próprio entendimento que o docente tem do seu trabalho.

Salientamos que essa perspectiva *êmica*,⁵ à qual nos alinhamos, tem interessado aos estudos em formação docente, por possibilitar um maior entendimento sobre o fazer do professor que sai do âmbito da simples prescrição, ainda comum no campo da educação formal, permitindo que esta dialogue com o que os professores realmente fazem, pensam e necessitam. É imperativo que a academia e os próprios professores busquem entender como os docentes constroem sua prática em situações reais, que incluem toda a complexidade desse tipo de atividade profissional, constituída de múltiplas dimensões e determinada por inúmeras instâncias. (Re)conhecer a atividade docente a partir das percepções e interpretações do próprio professor significa fortalecer essa prática, valorizando-a enquanto instância construtora de saberes

5. Watson-Gegeo e Van Lier (Van Lier 1989, p. 43, *apud* McDonough e McDonough 1997, p. 51) definem o princípio “*êmico*” como se referindo “a regras, conceitos, crenças e sentidos das próprias pessoas, os quais funcionam dentro de seu próprio grupo” (tradução nossa).

que estão, continuamente, formando o professor. Acreditamos que um conhecimento mais aprofundado sobre o trabalho docente, alicerçado também nessa perspectiva endógena, pode nos ajudar a indicar e/ou iluminar caminhos que a educação de professores pode seguir, a fim de melhor prepará-los para o exercício da profissão.

Nosso interesse pelo melhor conhecimento do agir docente vem do fato de atuarmos como professora em um Curso de Licenciatura em Inglês, em nível superior, e nos preocuparmos com uma concepção do trabalho docente que abranja esse agir em toda a sua especificidade e singularidade. Para termos uma ideia da complexidade desse trabalho, podemos elencar diversas variáveis, que extrapolam o trabalho de ensino do professor: a ‘escolha’ pela profissão, o atendimento às expectativas da instituição escolar, de pais e alunos, o gerenciamento de atividades e comportamentos em sala de aula, a consideração dos documentos oficiais que regem a Educação, os processos de tomada de decisão e reflexão sobre a prática, entre outros.

É importante ressaltar que, embora o contexto em questão seja de Graduação/Formação Inicial, muitos dos nossos alunos já estão em sala de aula há algum tempo (em escolas da rede pública e privada), mesmo sem a qualificação mínima exigida pela legislação, algo ainda comum, principalmente na área de LE, em que pessoas que viveram em países onde a LE é falada e/ou terminaram cursos privados de línguas são convidadas para ensinar. Assim, esses alunos-professores do curso de licenciatura já têm contato com a prática e com toda a complexidade que envolve o trabalho docente.

Nas aulas do Curso de Graduação, acompanhamos relatos de angústias e dificuldades feitos pelos professores de Inglês, o que reforça a ideia de complexidade desse trabalho docente que, como aponta Bronckart (2006a, p. 203), é opaco, difícil de descrever e caracterizar. As dificuldades vão da falta de um maior domínio

da LE⁶ pelo professor, desinteresse dos alunos, quantidade de alunos por turma, número de turmas por professor, inadequação de métodos e materiais didáticos para os objetivos propostos, dificuldades de transposição de conceitos e teorias estudadas para a sala de aula, até relacionamento com pais, (competição com) colegas, administração e supervisão pedagógica (instâncias que podem ameaçar o ‘emprego’ do professor), para citar algumas. No entanto, chamam-nos a atenção, também, relatos de conquistas e crescimento profissional que, segundo depoimentos dos próprios alunos-professores, foram, em alguns casos, propiciados pela Graduação, embora esta, muitas vezes, não reflita o trabalho real que acontece em sala de aula.

Diante do exposto, é viável dizer que conhecer mais profundamente o trabalho real do professor e não apenas prescrições sobre como ele deve ser é uma condição para se rever e adequar os cursos de formação, sem restringi-los a espaços em que teorias são aprendidas para serem utilizadas e aplicadas indistintamente ou abandonadas por serem consideradas inviáveis. A Formação Inicial precisa ser um espaço de construção de saberes, levando em conta os saberes dos alunos-professores – afinal, todos já passaram pela escola, pelo menos como alunos, e têm suas representações sobre o que é o trabalho do professor – e a complexidade do trabalho docente. A respeito disso, lembramos aqui as reflexões de Lortie (1975, *apud* Bailey *et. al.* 1996) que chama esse fenômeno de “13,000-hour apprenticeship of observation”, mostrando que as várias horas que passamos na escola enquanto alunos, observando nossos professores, têm uma enorme influência na forma como ensinamos. Guedes (2006) também se refere a esse mesmo fenômeno, que chama de “formação mimética”, enfatizando o fato de que os alunos,

6. Cabe aqui mencionar que muitos alunos entram para os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras sem uma competência linguística mínima, objetivando aprender (a falar) a língua estrangeira na Graduação, de onde emerge o conflito (e frustração) com a grade curricular da maioria dos cursos, que se destina a alunos com domínio prévio da LE.

ao chegarem à Graduação, já tiveram contato diário, por pelo menos onze anos, com o exercício da profissão docente.

É importante frisar que, ao redirecionar as atividades e discussões dessa Formação Inicial diante de pesquisas sobre o trabalho docente real, abre-se a possibilidade de se repensar a agenda da formação continuada, para que sejam incluídas outras questões necessárias ao desenvolvimento do professor que não as que já poderiam/deveriam ser tratadas ainda na Graduação.

Para investigarmos *de que maneira(s) uma professora de língua inglesa, aluna de um curso de Licenciatura em Inglês, representa⁷ seu agir docente através do discurso*, objetivo geral do nosso trabalho, intentamos responder as seguintes questões de pesquisa:

- Que vozes estão presentes nos discursos da professora sobre o seu agir?
- Como se dá o gerenciamento dessas vozes?
- Como se configuram, através das vozes, as representações sobre o agir em uma comparação da entrevista pós-tarefa e comentário escrito pós-tarefa?

Partindo da hipótese de que *as representações da professora sobre seu agir apontam para a multidimensionalidade do trabalho docente e para conflitos entre as diversas vozes evidenciadas no discurso*, guiaremos-nos pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar que vozes são evidenciadas no discurso de uma professora de língua inglesa sobre o seu agir;
- Descrever como se dá o gerenciamento das vozes explicitadas no discurso da professora;

7. Esclarecemos que o conceito de representação está sendo tomado, neste trabalho, a partir da linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ou seja, como interpretação, leitura do agir.

- Demonstrar como as representações sobre o agir são (re)construídas/(des)construídas após a realização da tarefa (isto é, na comparação da entrevista pós-tarefa e comentário escrito pós-tarefa).

Alicerçado na Linguística Aplicada, que tem focalizado o trabalho docente a partir de diferentes enfoques teóricos, este estudo pretende abordar o trabalho do professor à luz dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo⁸ (Bronckart 1999, 2006a, 2008a), na medida em que essa corrente nos fornece subsídios para a análise do agir linguageiro, materializado em textos, a partir de uma perspectiva abrangente, por ser interdisciplinar. Optamos, ainda, por considerar as influências dos estudos das Ciências e Psicologia do Trabalho, além de abordagens discursivas do trabalho (Machado 2004), perspectiva esta ainda recente no Brasil.

Esses pressupostos teóricos são apresentados nos Capítulos 1 e 2. No Capítulo 1, discorreremos sobre as bases epistemológicas e conceitos-chave do ISD (Bronckart 1999, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b), apresentando, especificamente, as contribuições da Psicologia Vygotskiana (Vygotsky 1984[1930]; 1987[1934]; Bronckart 1999), da Sociologia Habermasiana (Habermas 1989; Bronckart 1999, 2006a) e da Linguística – considerando os trabalhos de Bakhtin (Bakhtin 1992[1979]; Faraco 2007, 2009) e Saussure (*apud* Bronckart 2006a, 2007) –, além de apresentarmos o procedimento teórico-metodológico proposto para a análise textual. No segundo capítulo, procuramos justificar o porquê de se analisar o trabalho docente, ou seja, buscamos explicar como ele se transformou em objeto de pesquisa de diferentes disciplinas (Bronckart 2006a). Além disso, fazemos uma breve incursão pelas Ciências do Trabalho (Souza-e-Silva 2004; Lousada 2004; Machado 2007), explicitando algumas contribuições desse campo do conhecimento, às quais o ISD recorre quando da formulação do seu

8. Doravante ISD.

plano de pesquisa (Bronckart 2006a, 2008a), o qual apresentamos na última seção do referido capítulo.

No Capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico seguido neste trabalho, especificando a natureza e o contexto de pesquisa – justificando a escolha da professora participante –, além de explicitarmos os procedimentos utilizados para a coleta de dados, a saber, i) a entrevista, que teve um momento dedicado à *Instrução ao Sósia* – procedimento das Ciências do Trabalho – (Clot 1995, 2007; Nicolini 2009); ii) a gravação da aula da professora e iii) os comentários por ela produzidos. Os procedimentos de análise também são detalhados nesse capítulo.

O Capítulo 4 apresenta a nossa leitura dos dados, ou seja, a interpretação que demos ao agir da professora participante desta pesquisa a partir do seu discurso. Inicialmente, identificamos as vozes presentes nos textos – a partir da classificação proposta por Bronckart (1999) que estabelece as categorias de voz de personagem, voz social e do autor empírico – e analisamos como se dá o gerenciamento dessas vozes no discurso da professora. Finalmente, em uma comparação entre a entrevista pós-tarefa e o comentário escrito pós-tarefa (etapas do procedimento seguido para a coleta dos dados), apontamos que representações relacionadas ao trabalho docente emergiram nessas etapas da pesquisa, enfatizando a relevância, para a análise do trabalho docente, de instrumentos como a *Instrução ao Sósia* que dão a oportunidade de o professor refletir sobre seu trabalho de formas diferentes – na etapa em que descreve oralmente seu trabalho a um “sósia” e quando lhe é pedido um comentário escrito a partir da escuta da entrevista – e em momentos diferentes, já que o comentário escrito é produzido em uma situação posterior à entrevista e sem a presença do pesquisador.

Na última parte, apresentamos nossas reflexões finais, bem como, também, as implicações desta pesquisa, que apontam, principalmente, para a necessidade de uma reflexão/um repensar sobre os cursos de formação (inicial) de professores, tendo em vista

a grande influência da academia na representação da professora sobre o seu agir.

Esperamos que esta investigação possa contribuir para as discussões na área de formação de professores em geral, e de formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente, além de servir como ponto de partida para outras reflexões que tenham por objetivo a análise do trabalho docente.