



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Danielle Couto Fernandes


**Normas, renormalizações e imagens de ensino e de professor de PLE em  
situação de trabalho em ambientes empresariais**

Rio de Janeiro

2017

Danielle Couto Fernandes

**Normas, renormalizações e imagens de ensino e de professor de PLE em situação de trabalho em ambientes empresariais**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F636 Fernandes, Danielle Couto.  
Normas, renormalizações e imagens de ensino e de professor de PLE  
em situação de trabalho em ambientes empresariais /Danielle Couto  
Fernandes. - 2017.  
155 f.

Orientadora: Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Letras.

1. Professores de português – Teses. 2. Linguagem e línguas – Estudo e  
ensino – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes  
estrangeiros – Teses. 4. Subjetividade – Teses. 5. Normalização – Teses. 6.  
Empresas – Teses. I. Sant'Anna, Vera Lúcia de Albuquerque. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:37.08

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Danielle Couto Fernandes

**Normas, renormalizações e imagens de ensino e de professor de PLE em situação de trabalho em ambientes empresariais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 30 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Poliana Coeli Costa Arantes  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Maria Cristina Giorgi  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

A Deus,  
por renovar minhas forças sempre que a caminhada se fez quase impossível.

A minha mãe,  
que nunca duvidou de minhas vitórias e nunca me deixou me sentir sozinha.

A meu pai,  
meu amigo leal, meu companheiro, meu maior incentivador.

A meus “filhinhos de patas”,  
companheiros desta trajetória de empenho e superação.

Aos professores,  
que contribuíram para tornar esse sonho possível de ser realizado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por que sua presença é a paz que preciso para seguir em frente.

Agradeço aos amigos e familiares que, apesar de minha ausência em muitos momentos, souberam entender e respeitar minhas escolhas.

Agradeço a amiga Paula Taissun pela parceria ao cuidar de minha “família de patas”, meus amados bichinhos de estimação, e dar-me a tranquilidade necessária para poder dedicar-me aos estudos.

Agradeço a meus pais e avós que sempre se empenharam em educar-me com amor e garantir-me um estudo de qualidade.

Agradeço aos colegas docentes, companheiros de trabalho, pela disponibilidade e generosidade em permitir minha aproximação à sua atividade.

Agradeço a direção, coordenação e outros tantos amigos que conquistei na instituição em que trabalho por, gentilmente, colaborar com o andamento desta investigação.

Agradeço a meus alunos estrangeiros que constituem ou constituíram parte da minha experiência e vêm permitindo-me praticar a docência de português de forma a primar por uma abordagem linguístico-discursiva.

Agradeço aos queridos professores do curso de mestrado em Linguística dessa universidade, que abraçaram minha pesquisa e com quem tive a oportunidade e o prazer de (re)construir saberes.

Agradeço ao professor Décio Rocha pelo acolhimento inicial desta pesquisa e de minhas inquietações por não saber ainda como iria prosseguir.

Agradeço a minha orientadora Vera Sant’Anna pela motivação nas horas em que duvidei, pelos “puxões de orelha” nas horas em que relaxei, pela paciência nas horas em que não correspondi e, sobretudo, pelo colo na hora em que chorei. ADMIRO-TE AINDA MAIS!

Agradeço, sinceramente, a todos que acreditaram em mim, especialmente minha mãezinha querida que olha por mim ao lado de Deus. MAIS UMA VITÓRIA!

Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz  
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós  
É saber se sentir infinito  
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar  
Então fazer valer a pena  
Cada verso daquele poema sobre acreditar  
Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações  
A gente não pode ter tudo  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
Por isso eu prefiro sorrisos  
E os presentes que a vida trouxe para perto de mim  
Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar  
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás  
Segura teu filho no colo  
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir  
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá  
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá  
Segura teu filho no colo  
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir

*TREM BALA. Ana Vilela.*

Todo sujeito, todo grupo humano no trabalho é um centro de vida, uma tentativa de apropriação do meio, e sua vida no trabalho não é uma cerca separada de sua ambição de vida global.

*(SCHWARTZ, 2011, p. 8)*



## RESUMO

FERNANDES, Danielle Couto. *Normas, renormalizações e imagens de ensino e de professor de PLE em situação de trabalho em ambientes empresariais*. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudo parte dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e das Ciências do Trabalho com foco na linguagem. Quanto aos fundamentos teóricos utilizados, partimos da concepção apontada pela AD francesa, sobre conceber os sujeitos a partir de sua *heterogeneidade* e através de processos de subjetividade, e procedemos à reflexão sobre imagens dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, baseamo-nos em Maingueneau (1997, 2004, 2005, 2006) e, com relação às Ciências do trabalho, na abordagem ergonômica de Daniellou (2002) e na Ergologia de Schwartz (2010 e 2011). Observamos a linguagem sobre a atividade do professor de português como língua estrangeira realizada em ambientes empresariais, com base nas prescrições, os atravessamentos do sujeito em e por sua prática. Vale lembrar que esta pesquisa advém de debates entre colegas docentes que ratificam dificuldades encontradas quanto à heterogeneidade inerente à língua ensinada e à situação de trabalho docente em empresas. O que implica em recorrentes (re)posicionamentos do professor para adequar-se às necessidades específicas dos discentes, sobretudo no que se refere aos sentidos da língua aprendida. Esta investigação justifica-se assim, pela necessidade de se valorizar as singularidades dos professores de PLE como parte essencial de sua formação, para atenuar inquietações diante de poucas ou a falta de prescrições sobre sua atividade. O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar percursos metodológicos constituintes do espaço e situação de trabalho do docente. Especificamente, apreendemos da palavra dos sujeitos (atravessada por suas experiências), elementos essenciais de sua produção de subjetividade(s). Assim, propusemos os seguintes questionamentos: que normas ou renormalizações sobre sua atividade de trabalho emergem nas falas dos professores de PLE, que atuam em ambientes empresariais? Que elementos dessas normas/renormalizações remetem a imagens de si que marcam sua subjetividade e o identificam como professor de PLE em ambiente empresarial? Que elementos da heterogeneidade (inter)discursiva emergem das falas dos professores como participantes da construção da sua experiência como professor de PLE em ambiente empresarial? Finalmente, conferindo protagonismo aos professores, realizamos a dinâmica da *Instrução ao Sósia* a partir da qual selecionamos fragmentos de enunciados que constituem o *corpus* desta pesquisa e analisamos marcas discursivas que remetem à procedência das regras encontradas.

Palavras-chave: Processos de subjetividades. Heterogeneidades. Trabalho. Experiência. Normas. Renormalizações.

## ABSTRACT

FERNANDES, Danielle Couto. *Norms, renormalizations and images of teaching and teachers of PLE in a work situation in business environments*. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study comprises the theoretical assumption of the Analysis of the Discourse and the Labor Sciences focused on language. Regarding the theoretical groundings used, we start from the notion pointed out by French AD, about devising the subjects from their *heterogeneity* and by means of processes of subjectivity, carrying into the reflection about images of the subjects of survey. For so, we underlie on Maingueneau (1997, 2004, 2005, 2006) and in the ergonomic approach of Daniellou (2002) and Ergology of Schwartz (2010 and 2011) regarding Labor Sciences. The language on the Portuguese teacher\professor activity as foreign language carried out in corporate environments was observed, based on the requirements, the subject crossing in and by its practice. It is worth remembering that this survey results from debates among colleagues from teaching staff who ratify difficulties found out concerning heterogeneity inherent to language taught and the work from teaching staff status in company. What implies in constant (re)positioning of the teacher\professor to match the student's specific needs, mainly concerning the meanings of the language learned. Such investigation is then justified by the need of valuing the singularities of the PLE teachers\professors as essential part of their training, to soften concerns before few or absence of requirements about their activity. The general aim of this survey is to underline methodological paths which are part of space and teaching staff status. Specifically, we learn essential elements of their production of subjectivity from the words of the subjects (crossed by their experiences). Thus, the following queries were proposed: that norms or renormalizations arise in the speeches of the PLE professors, who act in corporative environments? What elements of those norms/renormalization forward to the images of themselves and from themselves to third parties highlighting its subjectivity identifying them as PLE teacher\professor in business environment? What elements emerge from the teaching staff experience that happens to contribute with the training and the professional enhancement? At last, providing prominence to professors, the dynamics of the *Training to Counterpart* was carried out from which fragments of outlines were selected composing the *corpus* of this survey and analysis of discursive models that lead to the origin of the norms found out.

Keywords: Processes of subjectivities. Heterogeneities. Labor. Experience. Norms. Renormalizations.

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IS	Instrução ao sócia
LD	Livro didático
LDs	Livros didáticos
LE	Língua estrangeira
PLE	Português como língua estrangeira
SD	Sequência discursiva
SDs	Sequências discursivas
SENALBA	Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de assistência Social, de Orientação e Formação Profissional do Estado do Rio de Janeiro
SINDELIVRE	Sindicato dos estabelecimentos livre do Rio de Janeiro
SINPRORIO	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Regiões

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO - DA EXPERIÊNCIA À CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	11
1	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	21
1.1	<b>A sistematização da tarefa do professor</b> .....	21
1.2	<b>A (a)sistematização da atividade do professor</b> .....	31
1.2.1	<u>Primeiro Relato</u> .....	34
1.2.2	<u>Segundo Relato</u> .....	37
2	<b>APORTE TEÓRICO</b> .....	43
2.1	<b>Do Sujeito às Subjetividades e o encontro com as heterogeneidades</b> .....	43
2.2	<b>Instrução ao Sósia: A história do método e a importância de sua aplicação na pesquisa</b> .....	53
2.3	<b>Ethos e imagens de si</b> .....	56
2.4	<b>Linguagem e Trabalho: do embate de normas aos dizeres sobre as práticas</b> .....	60
2.4.1	<u>Normas e renormalizações</u> .....	63
2.4.2	<u>A experiência como formadora</u> .....	69
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	71
3.1	<b>Da experiência com o piloto ao roteiro final da IS</b> .....	73
3.2	<b>Roteiro final</b> .....	78
3.2.1	<u>Encaminhamento da instrução ao sósia</u> .....	78
3.2.2	<u>O perfil do sujeito: dados pessoais</u> .....	79
3.2.3	<u>Momentos do trabalho docente e temas a serem abordados na instrução ao sósia</u> .....	79
4	<b>A ANÁLISE</b> .....	85
4.1	<b>Apresentando os enunciadores</b> .....	86
4.2	<b>Blocos de enunciados e imagens de enunciador</b> .....	87
4.3	<b>Desfecho da análise</b> .....	110
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
	<b>ANEXO A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	121
	<b>ANEXO B - Roteiro para o piloto</b> .....	123
	<b>ANEXO C - Transcrição da IS com Valéria</b> .....	128
	<b>ANEXO D - Transcrição da IS com Leila</b> .....	141
	<b>ANEXO E - Transcrição da IS com Elaine</b> .....	149

## **INTRODUÇÃO: DA EXPERIÊNCIA À CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

Iniciamos este capítulo fazendo uma breve exposição sobre o panorama de ensino de LE no Brasil e as nuances do trabalho do professor em cursos livres e, posteriormente, avançaremos para o tema recortado para esta pesquisa: as problemáticas profissionais enfrentadas por professores de Português como Língua Estrangeira (a partir de agora PLE) na situação de ensino de idiomas em ambientes empresariais que, de alguma forma, justificam a construção de meu objeto de pesquisa.

No Brasil, os principais divulgadores do ensino de línguas estrangeiras são os chamados cursos livres e, normalmente, nessas instituições encontramos muitos recém-graduados em Letras. Segundo Freitas (2010) “(...) em muitos casos, o curso de línguas é a primeira atividade docente do professor, ainda durante os estudos universitários”. As razões talvez não sejam surpreendentes. Esses cursos abrem as portas para os professores, quase sempre sem critérios rígidos de experiência profissional, porque as instituições definem a maneira de atuar de seus professores; impõem determinada metodologia, desenvolvem materiais didáticos autorais, prescrevem normas didáticas rigorosas, agrupam alunos com perfis semelhantes para mecanizar o aprendizado, têm horários restritos de aulas, estabelecem e padronizam treinamentos, entre outras medidas que contribuem para fazer da atividade docente algo a ser compreendido como corriqueiro e possível para qualquer um que saiba, ao menos, falar fluentemente um idioma e aceite as condições impostas pelo contratante.

Contudo, há que se pensar que tais medidas, ancoradas por uma visão comercial de ensino, restringe a imagem do trabalho docente e desqualifica o professor, que acaba por ser tratado como um mero instrutor de ensino, além de desprezar suas contribuições para o trabalho. Freitas (2010) associa o ensino de línguas em cursos livres a uma prática de trabalho taylorizado em que o sujeito é regulado por prescrições detalhadas, selecionado e treinado para atuar segundo os critérios da empresa. Observe-se o fragmento:

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 o 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. (FREITAS, 2010, p. 286)

Esse quadro se agrava, ainda mais, quando constatamos que tal posicionamento do mercado de cursos livres está amparado legalmente em nosso país e caminha na contramão da ética sindical dos profissionais do magistério. Freitas (2010) adverte que, no Brasil, quanto à categorização da função:

(...) o trabalho docente 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”. (FREITAS 2010, p.286).

No curso recortado para esta pesquisa, os parâmetros legais seguem esse mesmo padrão, no entanto, existem algumas diferenças quanto às orientações e prescrições de atuação dadas aos professores. É provável que isso aconteça porque o público alvo é diferente da maioria dos cursos livres. Como as aulas são dirigidas a executivos e normalmente são ministradas individualmente, o professor tem mais espaço para exercer sua criatividade e avaliar o que pode ser importante para atender às necessidades específicas<sup>1</sup> dos alunos. Esse posicionamento tem suas vantagens, pois não congela a mobilidade do professor, nem organiza os aprendizes em blocos homogêneos. Porém, nesta pesquisa, nos preocuparemos em abordar o outro lado dessa questão. Aquele que, pela falta ou escassez de prescrições, coloca o professor em uma situação de tensão por ter que lidar com certa autonomia didática, mas, ainda assim, estar subjugado pelo poder do mercado de ensino.

Como, nesse caso, o trabalho docente se assemelha a uma atividade terceirizada pelas empresas, que são as contratantes dos cursos livres, o professor tem que se equilibrar entre duas hierarquias, a do curso e a das empresas, e ainda responsabilizar-se, de forma quase isolada, pelas decisões sobre sua tarefa. Apesar de essa vertente de ensino, voltada para executivos, não ser nova no Brasil, pouco se conhece sobre o trabalho docente em empresas e os impasses enfrentados por professores nessa situação de trabalho. Em princípio, o que podemos imaginar é que não é uma situação de ensino convencional, que se desenvolve em uma sala de aula e com determinadas ferramentas didáticas e que, sendo assim, demanda mais observação para se entender e aprimorar essa prática. Além disso, o número de empresas estrangeiras no Brasil tem crescido consideravelmente e, com isso, também a necessidade de professores de línguas mais especializados e cientes das peculiaridades da situação de ensino

---

<sup>1</sup> A nomenclatura na área da linguística para o ensino de línguas para uma determinada situação tem sido tratada como *propósitos específicos*. Contudo, como neste trabalho não fazemos uma discussão conceitual sobre esse tema, vamos usar a expressão necessidades específicas.

dentro das empresas. É certo que a maioria das empresas busca contratar funcionários que já tenham domínio de pelo menos um idioma estrangeiro, mas muitas preferem investir num ensino de línguas mais voltado para as necessidades específicas de seus funcionários, principalmente dos estrangeiros que precisam aprender português para trabalhar no Brasil.

Atualmente, apesar da grave crise política e econômica que o país vem enfrentando devido aos escândalos de corrupção e às recorrentes tentativas do atual governo de acabar com as instituições e serviços públicos<sup>2</sup>, existem expectativas de melhoras no desenvolvimento especialmente com o incentivo ao investimento de empresas estrangeiras no país. Nos últimos anos, principalmente após a conjuntura do Mercosul e o crescimento econômico da América Latina<sup>3</sup>, tem sido crescente a chegada de empresas estrangeiras no país. Tal movimento de migração aproximou a convivência e as relações de negócios entre povos do Cone Sul e fez crescer, assim, a necessidade de aprendizagem de português por estrangeiros em muitas empresas. No Brasil, o Rio de Janeiro é um dos estados com maior concentração de multinacionais e, portanto, tem recebido um grande número de expatriados<sup>4</sup>. Ressalto o Rio de Janeiro porque atuo nessa cidade, há mais de dez anos, como professora de espanhol e português para estrangeiros em ambientes empresariais, e venho percebendo o aumento considerável do número de alunos estrangeiros e, principalmente, latinos, que buscam aprender português para viver no Brasil e interagir com brasileiros, principalmente no ambiente de trabalho.

---

<sup>2</sup> O atual governo do presidente Temer defende que a privatização dos serviços e das instituições públicas brasileiras, é a solução mais efetiva para estimular o crescimento do país. Consequentemente, a partir dos argumentos da garantia de maior eficiência e da economia gastos públicos, se vem investindo em aprimorar as legislações sobre as atividades terceirizadas para disseminar essa prática no país. Contudo sabemos que o serviço terceirizado impacta negativamente nos direitos adquiridos pelos trabalhadores ao longo de anos de lutas sindicais. De acordo com informações divulgadas pela revista eletrônica Carta Capital de 12 de maio de 2017, “Os terceirizados recebem salários 24,7% menores do que aqueles dos efetivos, permanecem no emprego pela metade do tempo, além de enfrentar jornadas maiores, atesta um dossiê da Central Única dos Trabalhadores preparado por técnicos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), com dados de 2013. Os processos trabalhistas não deixam dúvidas sobre a precarização dos subcontratados, mais vulneráveis a acidentes laborais, a calotes dos empregadores e a condições degradantes de trabalho.” <https://www.cartacapital.com.br/revista/946/a-terceirizacao-irrestrita-ameaca-a-sobrevivencia-da-previdencia>.

<sup>3</sup> A partir do governo FHC (1995-2002), houve um forte investimento na política econômica e a aprovação de inúmeras reformas constitucionais, como a quebra dos monopólios estatais nas áreas de comunicação e petróleo, a eliminação de restrições ao capital estrangeiro e o início a política de privatização de empresas estatais.

<sup>4</sup> Expatriar é a ação de transferir um profissional, sua família e filhos para outra subsidiária da empresa, localizada em outro país e, obviamente, em outra cultura. Definição dada por Samara Teixeira (2012) em <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/processo-de-expatriacao-como-funciona>

A motivação para este trabalho partiu da minha experiência com ensino de PLE e o debate com outros colegas docentes, que atuam nessa mesma vertente de ensino. Tais discussões vêm me ajudando a refletir sobre as dificuldades que nós, professores de PLE, enfrentamos na realização de nosso trabalho com os alunos em cargos executivos. Aparentemente, os problemas mais frequentes estão relacionados ao ambiente empresarial em que são realizadas as aulas, aos materiais didáticos e às instruções recebidas, tanto na esfera acadêmica, quanto nos cursos especializados nessa área. Esses problemas atravessam a situação de trabalho do professor e a sua atividade docente e remetem a diferentes posicionamentos do que se entende por aulas em ambientes empresariais.

Pode parecer óbvio que ao planejar suas aulas os docentes tenham que se deter nas necessidades específicas de seus alunos; contudo, em ambientes empresariais, normalmente, têm que lidar com outros problemas: com o fato de não conhecer a rotina de trabalho do seu aluno, os discursos que circulam no seu ambiente laboral, nem as normas e procedimentos das empresas. Outro obstáculo enfrentado pelos docentes é a precariedade de orientações. Sabe-se que o ensino de idiomas pautado no reconhecimento das necessidades específicas dos alunos, como no caso o ensino de PLE em empresas, ainda é quase invisível na formação do professor de Letras. Por isso é importante valorizar a experiência do professor na (re)criação da tarefa e, ouvi-lo falar sobre o seu trabalho é, portanto, fundamental.

Já a questão da falta de materiais didáticos que desconstruam estereótipos de um ideal de transparência da linguagem, essa questão, apesar de não ser o foco deste trabalho, está, inevitavelmente, relacionada às dificuldades que o professor encontra para estabelecer uma aproximação das situações de usos da língua e a diversidade de sentidos alcançada na interação com o outro. Sob o olhar da Análise de Discurso, entendemos que essas adversidades remetem, portanto, à necessidade de prescrições para o professor, que apontem a importância de se trabalhar com uma concepção de língua que se apoia em questões enunciativo-discursivas. Segundo Rocha (2014):

(...) trabalhar numa perspectiva enunciativa, assumindo um compromisso com a alteridade, com o heterogêneo, contribui no sentido de fazer implodirem as visões totalizantes sobre o real, possibilitando repensar os grandes estereótipos com os quais convivemos (...) (ROCHA, 2014, p. 629)

No entanto, vale lembrar que a falta de orientações na formação e a inadequação do material didático são problemas que não são exclusivos das aulas no ambiente empresarial, são inerentes ao ensino de qualquer LE e que só podem ser resolvidos em longo prazo. Se



pensarmos que a formação em Letras leva em torno de cinco anos, para dar conta de contemplar todas as vertentes de ensino de línguas e as diversas situações de trabalho docente, o tempo de formação teria que se estender consideravelmente. Por isso, é tão importante se desenvolverem trabalhos que promovam discussões sobre o aprendizado a partir da experiência e que esses trabalhos sejam apreciados na graduação. Já as discussões acerca do material didático vêm sendo elaboradas há algum tempo e exigem, diante da visão da perspectiva teórica que adoto (Análise do Discurso – doravante AD), reformulações profundas que, por hora, não podemos propor nesta dissertação. No entanto, como o livro didático é uma ferramenta importante na realização da atividade docente nas empresas e a mais viabilizada, os debates acerca da perspectiva de linguagem assumida nesses materiais, perpassam os sentidos de aulas e de ensino de línguas atribuídos pelos professores e pelos alunos. Vale lembrar que este sentido de aula é, de fato, o que nos interessa na situação de trabalho do professor em ambiente empresarial, mas, que para chegar a essa compreensão, também temos que permear alguns aspectos dos materiais didáticos utilizados para essas aulas.

Então, nos parece que muitas queixas e dúvidas de alunos acerca da não conformidade entre o que se ensina e o que ouvem ou leem no dia-a-dia nas empresas recaem sobre os materiais didáticos escolhidos pelos cursos de idiomas. Isso não significa que os livros didáticos são “vilões” no aprendizado, mas sim, que ainda há muito a ser feito nessa área, pois os materiais que normalmente são indicados como apropriados para o ensino de PLE, não exploram a diversidade dos sentidos da língua e as possíveis formações discursivas que podem existir em um ambiente empresarial. Segundo Fontana (2009, p. 63), “em LDs mais recentes, a aprendizagem do português aparece não como um fim *per se*, mas como um instrumento, um meio para se atingir determinados objetivos.” Além disso, vale lembrar que essa não é uma peculiaridade dos livros de PLE, mas sim da maioria dos materiais didáticos destinados ao ensino de línguas. Por isso, é comum que os livros didáticos apontem uma abordagem representativa da linguagem, através de diálogos que tentam reproduzir conversações desconsiderando os entremeios que o domínio da discursividade implica. Sendo assim, não evidenciam o que está acordado, validado, linguisticamente entre os falantes. Por isso, suponho que críticas sobre a falta correspondência entre o que se escuta e o que se fala nas empresas podem estar associadas ao desejo de estrangeiros de entender componentes específicos da discursividade da língua que não são considerados normalmente em sala de aula. Esses componentes, se empregados em contextos inadequados, ou sem equivalência

sociocultural (uma vez que os estrangeiros ainda estão conhecendo nossa sociedade e cultura), podem causar dificuldades na interação.

Evidentemente, há um esforço para atender às solicitações dos alunos a partir das orientações recebidas no decorrer da formação profissional de cada professor e dos materiais didáticos escolhidos pelo curso, mas a sensação é a de que ainda falta muito para dar conta da interação que os alunos estrangeiros necessitam no trabalho. E, na falta de prescrições para o professor que apontem a importância de se trabalhar com abordagens enunciativo-discursivas no ensino de línguas, a solução encontrada por muitos colegas docentes é usar o LD, fazendo ajustes e apontamentos que ampliam a dimensão de sentidos nas interações propostas pelos materiais. No meu caso, busco focar o estudo na enunciação para tentar propiciar a meus alunos maior aproximação às formações discursivas de dentro das empresas e também a familiarização com aspectos socioculturais manifestados através dos dizeres dos brasileiros. Entendo que os alunos executivos necessitam saber o que pode ou deve ser dito nas situações laborais, pois isso lhes proporciona segurança para atuar com brasileiros e pode evitar que as negociações e debates no trabalho se tornem situações de conflitos e estresse.

Para compensar essa lacuna didática, frequentemente, também é comum que os professores criem atividades pedagógicas extras apoiadas nas diferentes situações de trabalho dos alunos. No entanto, quando se busca conhecer a atividade laboral de cada um deles, para criar materiais extras que deem conta dos sentidos da língua em sua situação de trabalho, surge outro problema: as empresas possuem diferentes procedimentos e normativas; os alunos têm profissões variadas e ocupam postos diversos, o que dificulta a elaboração de tarefas didáticas que atendam a um leque tão extenso de situações.

Na verdade, no ambiente empresarial, como em qualquer outro contexto de uso das línguas, conceber o idioma estudado ante sua heterogeneidade enunciativa, ajuda o aluno a priorizar os dizeres da língua portuguesa falada no contexto em que pratica sua atividade laboral. Além disso, esses alunos precisam desenvolver a linguagem com foco na argumentação, nas interações conforme sua situação laboral, o que pressupõe a necessidade de aulas que enfoquem, não somente questões de léxico do mundo dos negócios, mas, principalmente, a fim de auxiliá-los a desenvolver modos de enunciar que favoreçam autonomia nos debates. Ou seja, esses aprendizes devem adquirir uma maturidade discursiva que ajude a entender os enunciados circulantes e a expressar-se da maneira mais adequada na interação laboral com brasileiros.

Sendo assim, também acredito que esta investigação tem fundamental importância no campo da formação de professores, e pode contribuir para alcançarmos graduações de profissionais docentes mais especializados, para atuarem no ambiente empresarial, aproximando-os das especificidades inerentes a essa prática. É, também, notória a necessidade de aperfeiçoamento desse docente, diante da *dimensão transnacional*<sup>5</sup> que o português falado no Brasil alcançou. Com a ampliação do *espaço de enunciação*<sup>6</sup> dessa língua para o âmbito das negociações internacionais, torna-se importante instruir os docentes de PLE atuantes em empresas sobre abordagens que não limitem o aprendizado a questões estruturais da língua ou que concebam a linguagem como mero instrumento de comunicação. Esse tipo de abordagem da língua cristaliza os sentidos das interações, mas, apesar disso, ainda há professores de línguas, não somente de PLE, que pouco conhecem sobre outros caminhos metodológicos.

Por isso, nos cabe participar das discussões que valorizem estudos que abarcam as singularidades do professor, e no caso específico aqui abordado, do ensino de PLE, partindo da experiência docente e trazendo à tona situações comuns de sua rotina através de suas falas sobre seu trabalho. Esse tipo de pesquisa permite entender como esse profissional busca atenuar suas inquietações diante de poucas prescrições sobre sua atividade, ou a falta delas, valendo-se de suas experiências para tomar decisões. Sendo assim, esta investigação objetiva, de forma geral, ressaltar caminhos metodológicos voltados para a construção do espaço e da situação de trabalho do docente de PLE atuante em empresas, observando o movimento do professor diante do conflito entre as diretrizes de seu trabalho e o lugar que constrói para si. Em outras palavras, compreender qual é o lugar construído pelo professor de PLE para sua atividade de trabalho em ambientes empresariais, na situação de “*debate de valores*”<sup>7</sup> entre normas e renormalizações que envolvem as hierarquias das empresas e do curso e suas próprias hierarquias em seu processo de renormalização. Considero as perspectivas teóricas em que se apoiam as propostas metodológicas dos sujeitos desta pesquisa, e também a

---

<sup>5</sup> Ao comentar o processo de gramatização da língua nos últimos vinte anos, Zoppi-Fontana (2004/2007, apud DINIS, 2008) observa que “a configuração do Mercosul como novo espaço político transnacional representou um marco no processo de instrumentalização e institucionalização do português como língua estrangeira (PLE)” e, assim, houve uma “ampliação do espaço enunciativo” da língua o que a projeta, na atualidade, como língua transnacional, aquela que “rompe os limites da fronteira” e passa a ser resignificada pelas novas relações políticas, econômicas e sociais que o país vem estabelecendo.

<sup>6</sup> Para Guimarães (2005, p.10) “espaço de enunciação” são “espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”

<sup>7</sup> Expressão utilizada por Yves Schwartz (1997) em um posicionamento ergológico para discutir a atividade humana.

concepção de língua que permeia sua atividade docente, para analisar alguns componentes de sua subjetividade que os ajudam a reconhecer-se como sujeito-professor, em e por sua prática.

Portanto, através deste trabalho também pretendemos perceber se é comum que professores de PLE em ambientes empresariais rompam com o paradigma de um ensino de língua padrão, que se apoia em teorias linguísticas tradicionais, e renormalizem suas estratégias de ensino. Também esperamos que seja possível observar se essas renormalizações ocorrem por consequência da heterogeneidade de uma situação e espaço de trabalho pouco limitada por normas e prescrições e que, por isso, dependem tanto das decisões do professor, sujeito também heterogêneo.

Sendo assim, assumimos um posicionamento teórico baseado na Análise do Discurso, que concebe o sujeito a partir de sua *heterogeneidade*<sup>8</sup>, como um sujeito que se movimenta nas suas interações com o outro e que, segundo Maingueneau, “fala de diversos lugares”. Portanto, um sujeito que se constitui na diversidade de discursos que o atravessam. Para Maingueneau:

(...) a AD prefere formular as instâncias de enunciação em termos de "lugares", visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre o falante que aí vem se inscrever. Um conceito de lugar "cuja especificidade repousa sobre esse traço essencial segundo o qual cada um alcança sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa. (MAINGUENEAU, 1997, p. 32 e 33)

Assim, nos afastamos de imagens de docentes de PLE associadas a um sujeito cartesiano, senhor de suas ações, ainda muito difundida nas formações acadêmicas brasileiras e na prática docente, e nos inclinamos a concepções teóricas que compreendem que os sujeitos (neste caso, os professores) estão em constante movimento, nas trocas com o outro, considerando o tempo, espaço e contexto de atuação.

Neste trabalho, a experiência docente é valorizada, na medida em que se dá voz ao professor para refletir e falar sobre sua prática. Partimos da experiência dos sujeitos investigados, por isso, também nos apoiamos em um posicionamento ergológico e consideramos que a formação acadêmica não é o bastante para ser ponto final da construção e significação do trabalho docente, e, sim, apenas o ponto de partida. Segundo Yves Schwartz, a “experiência é formadora”, portanto, o aprendizado advindo da experiência é um componente fundamental da composição de um profissional, pois é na realização da atividade de trabalho

---

<sup>8</sup> Em Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), a temática da *heterogeneidade* atribui ao sujeito seu descentramento e ao *Outro* um papel primordial no discurso do *Mesmo*.

que surgem os embates entre o que está prescrito e o que deve ou não ser realizado. É nesse momento, que nós, professores, renormalizamos procedimentos e expectativas acerca de muitas questões, entre elas as que se referem ao aprendizado do aluno e nos encontramos com novas formas de ressignificação de nosso trabalho. De acordo com Schwartz (2010):

Uma vez que compreendemos que toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma dramática no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes – tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo (...). [portanto] É preciso se apoiar sobre aspectos do protocolo, mas será preciso dar a si mesmo normas para tratar o aspecto não-standardizado da situação. Há, aí, um postulado de convocação à experiência, pois se é preciso que cada um se dê normas para tratar o aspecto singular da situação, o faz com seu patrimônio, diremos, com sua experiência. (SCHWARTZ, 2010, p. 43)

Especificamente, os objetivos desta pesquisa são, a partir de marcas linguísticas, apontar normas e renormalizações, que aparecem nas falas dos professores sobre a sua atividade docente, assinalar o que surge como construção de subjetividade, que tem como apoio elementos da heterogeneidade. Para tanto, valorizam-se os estudos da Linguagem e da Ergologia ao considerar a palavra do sujeito atravessada por suas experiências e conhecimentos adquiridos, para e no magistério.

Assim, nesta dissertação percorro caminhos de redes interdiscursivas das falas de professores, a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa: que normas ou renormalizações sobre sua atividade de trabalho emergem nas falas dos professores de PLE, que atuam em ambientes empresariais? Que elementos dessas normas/renormalizações remetem a imagens de si que marcam sua subjetividade e o identificam como professor de PLE em ambiente empresarial? Que elementos da heterogeneidade (inter)discursiva emergem das falas dos professores como participantes da construção da sua experiência como professor de PLE em ambiente empresarial?

Por fim, ao considerar que existe uma constante ressignificação da prática docente, haja vista sua natureza heterogênea e os sentidos produzidos no caminho dessa prática, acreditamos que um olhar discursivo pode oferecer valiosas contribuições para se observar esse processo e contribuir no aprimoramento da atividade docente. Sendo assim, por esta investigação se focar nos discursos que os professores constroem com relação a sua prática docente, baseio-me em reflexões relacionadas não somente aos *estudos do trabalho* (ergologia), mas também aos *estudos da linguagem* relacionados ao trabalho. Ou seja, identifico teorias que ajudam a entender as enunciações dos professores a respeito de sua

atividade docente ao instruir um substituto fictício, buscando perceber a maneira como a linguagem (suas falas na *Instrução ao Sósia*<sup>9</sup> - a partir de agora *IS*) manifesta suas práticas pedagógicas.

No primeiro capítulo, contextualizo o trabalho do professor de PLE; parte-se de uma breve retrospectiva de minha prática profissional no magistério e ressalta-se o mais importante desafio de minha carreira, que foi ensinar português para estrangeiros em ambientes empresariais no Rio de Janeiro. Digo desafio no sentido de que, para mim, foi e ainda é muito difícil estabelecer um limite entre o que é protocolo em minha tarefa e o que pode, efetivamente, ser renormalizado, como por exemplo, o que pode ser considerado aula ou o que não compete ao trabalho do professor.

Posteriormente, no capítulo dois, apresento o aporte teórico que articula as instâncias em que a subjetividade está presente na pesquisa. Os três primeiros tópicos referem-se, respectivamente, aos estudos sobre sujeito e subjetividade na linguagem e o encaminhamento dado pela AD a essa temática ao contemplar a heterogeneidade; a escolha pelo método da *IS* e sua correlação com a subjetividade e; as concepções teóricas relacionadas às subjetividades que estão sendo observadas na análise dos enunciados, tal como as imagens de si. O quarto tópico do capítulo dois, volta-se para os estudos sobre linguagem e trabalho também apoiados nas questões de subjetividade; apresenta-se a ergologia, em especial discussões sobre renormalização e o papel da experiência como formadora. No capítulo três, explico o planejamento para metodologia utilizada na pesquisa e no capítulo quatro, apresento a análise dos enunciados. Finalmente, nas considerações finais, reúno as impressões da pesquisa e reforço minhas expectativas de contribuição para mudanças nas perspectivas do ensino de PLE.

---

<sup>9</sup> Dispositivo escolhido como método de apreensão do discurso dos professores nesta investigação, que visa que o sujeito fale sobre seu trabalho.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1.1 A sistematização da tarefa do professor

Quando tive meu primeiro contato com essa área do magistério, estava recém-formada e, além dos estágios que tinha realizado em dois colégios públicos do Rio de Janeiro, minha experiência se resumia a algumas horas de aulas de espanhol em cursos livres e em um colégio privado. Por isso, o início de minha carreira nessa vertente de ensino foi marcado por muitas dúvidas e inquietações sobre como ministrar aulas para um público tão diferente dos que eu já havia atendido e em um espaço que eu desconhecia. Somente hoje, após alguns anos de experimentações é que me sinto mais confiante para falar de meu trabalho.

Considero esses alunos, diretores e executivos de multinacionais, um público diferenciado porque, além de ter que aprender a LE para atuar no ambiente de trabalho, são aprendizes de distintas profissões e áreas de atuação. Existem brasileiros estudando espanhol, mas também existem estrangeiros de diversas nacionalidades que necessitam aprender português em tempo recorde para interagir com seus colegas ou subordinados brasileiros. Esse último grupo, os estrangeiros aprendizes de português, foi o que me exigiu mais horas de dedicação e questionamentos e, por isso, é sobre eles que coloco, neste momento, meu foco.

No começo, algumas de minhas dificuldades advinham principalmente do fato de não falar inglês, pois, como sabemos, esse idioma, por seu prestígio internacional, é a língua mais utilizada em ambientes empresariais e, portanto, a que poderia servir-me de apoio em caso de dificuldades iniciais de interação com o aluno. Não tardou para que percebesse que esse, na verdade, era o menor de meus problemas. Rapidamente, me dei conta de que não me sentia preparada para dar aulas de português para estrangeiros, pois não fui orientada sobre o tema, na universidade em que me graduei, apesar de anos mais tarde descobrir que existe um setor que cuida do assunto. Outro contratempo foi a falta de conhecimento sobre o ambiente empresarial, que conta com procedimentos que poderiam vir a nortear minhas aulas. Detalhes como as normas, as relações interpessoais e de poder, como se estabelecem as interações e tomadas de decisões, são fundamentais para o professor entender sua prática em qualquer instância educacional. Mas, no contexto nas empresas, o acesso a essas informações é

limitado e só se consegue a longo prazo, ao participar do cotidiano laboral dos alunos e reconhecendo suas necessidades específicas.

Contudo, procurei fazer de minhas dificuldades um desafio a ser vencido. Quanto ao fato de não falar inglês, sabia que esse idioma, apesar de sua reconhecida importância no meio empresarial, não deveria ser tão hegemônico a ponto de ser um obstáculo na minha interação com aluno, nem o primeiro recurso para o diálogo nas empresas, mesmo para aqueles que se dispunham a aprender português. Não poderia deixar que minha ignorância com relação a essa língua prejudicasse minha tarefa docente, nem que o domínio do inglês por quase todos os alunos estrangeiros de português reduzisse sua necessidade e a relevância do aprendizado da língua portuguesa. Inclusive, porque esses alunos têm vida social fora da empresa e precisam do português para atuar em um universo muito mais amplo que o das situações de trabalho.

Percebi também que falhas deixadas na minha formação acadêmica, com relação ao ensino de português para estrangeiros e a falta de experiência com o público alvo e com o ambiente de trabalho deles, não me impediam de buscar novas alternativas que, certamente, representariam não só mais um desafio, mas também uma oportunidade de crescimento para mim como professora de línguas. A verdade é que toda novidade pode implicar certa insegurança, mas, eu estava certa de que o tempo me proporcionaria experiências que me fariam criar novas formas de atuação. Portanto, caberia a mim resistir à falta de conhecimento no ensino de português em empresas e acreditar em minha sensibilidade docente para experimentar esse inexplorado ambiente de ensino e criar novos caminhos em minha prática.

Observei, então, que o aprender fazendo, também forma, não somente a cada dia quando, naturalmente, o trabalhador recria sua atividade para melhorar seu desempenho e alcançar metas, mas, principalmente quando temos que experimentar algo novo. Portanto, necessitava vivenciar minha atividade docente como professora de PLE ao mesmo tempo em que a aprendia, ou melhor, reaprendia, a realizá-la. Com pouca orientação do curso para o qual trabalhava e sem conhecer bem as necessidades específicas de meus alunos no aprendizado do português, fui construindo e reconstruindo meu universo laboral aos poucos. No transcurso de minha prática docente, pude entender melhor o que meus alunos esperavam de mim e das aulas de português ao ponto de compreender que, na maioria das vezes, caberia a mim a criação de novas normas para meu trabalho ou decidir por modificar algumas já existentes. Evidentemente, essa solidão inicial da experimentação que conta com pouca ou



quase nenhuma orientação ou conhecimento prévio, causa certo desconforto ao profissional docente, mas é parte de nosso processo de construção de subjetividade.

Quando entrei no curso em que trabalho atualmente, me senti um pouco mais encaminhada quanto às normas de atuação dos professores, mas tenho ainda bastante liberdade para renormalizar minha atividade se o objetivo é atender bem o aluno. Alguns limites me foram colocados oralmente pela coordenação e diretoria do curso já no ato da contratação, tais como: ser pontual; evitar faltas ou cancelamentos de aulas no mesmo dia, para dar a oportunidade ao curso de encontrar um professor substituto e, caso seja inevitável e não houver professor substituto, disponibilizar um horário extra para a compensação da aula; evitar atrasos, uma vez que os alunos têm sempre muitos compromissos de trabalho agendados; não trocar o horário ou cancelar aulas diretamente com os alunos (isso vale para um cancelamento tanto por parte do professor como do aluno), procurando manter o curso como intermediário nesses casos; caso o aluno se atrase para a aula, ser compreensivo e aguardar por pelo menos quarenta minutos, evitar trocar telefone com os alunos para não facilitar cancelamentos por parte do aluno, com ou sem antecedência, solicitação de mudança de horário ou do local da aula repentinamente.

Ademais, fui advertida quanto às roupas mais adequadas para circular nas empresas. No meu caso, como sou mulher, evitar usar roupas muito decotadas, curtas ou transparentes; fugir ao uso de bermudas, já que em algumas empresas não está permitido o acesso usando esta vestimenta; levar para as aulas o material oferecido pelo curso - as listas de presença (também chamada de relatórios mensais ou *attendances*) para que os alunos a assinem a cada aula. Também me solicitaram que participasse, sempre que possível, dos *workshops* promovidos pela coordenação e das reuniões gerais de professores (normalmente duas ou três durante o ano), bem como em eventos organizados pelo curso para socializar os alunos e conhecer a cidade – ainda que nenhum desses compromissos fosse remunerado. Do ponto de vista pedagógico, me foi recomendado que, no andamento das aulas, era importante aplicar as avaliações criadas pela coordenação a cada três ou quatro unidades do livro didático designado para o aluno; manter a coordenação informada dos conteúdos das aulas e das avaliações através dos relatórios mensais no qual também constam as frequências e assinaturas dos alunos; procurar levar materiais extras, como vídeos e textos que tratem assuntos do ambiente empresarial ou sobre a área de atuação do aluno e da empresa.

Além disso, fui informada de que, a cada aluno novo, seria comunicada por e-mail sobre os pontos fortes e fracos com relação à língua, sobre sua nacionalidade e, se fosse um caso de substituição, sobre o conteúdo da última aula dada. Também seriam passadas por e-mail, outras informações como, cancelamentos, substituições, limite de horas autorizadas para os alunos, atrasos, ou quaisquer mudanças que se fizessem necessárias. A orientação foi que deveria ficar registrado por e-mail, o máximo de informações sobre os ajustes com relação às aulas.

Acredito que essa preocupação de um registro escrito não se deva, somente, à necessidade de controle sobre a realização das aulas e do cumprimento das responsabilidades do professor, mas, principalmente, ao fato de que o professor é remunerado por hora/aula e as aulas canceladas pelos alunos com antecedência (no dia anterior à aula, até às 20 h) não são pagas ao professor<sup>10</sup>, assim como ocorre com a ajuda de custo para o deslocamento (extraoficial, pois não é incluída na folha de pagamento).

Nesse sentido, vale também lembrar que, na realidade, como os professores registrados (nem todos são registrados oficialmente<sup>11</sup>) são denominados instrutores<sup>12</sup> de ensino, não são regidos pelo sindicato dos professores, e sim pelo Senalba (Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional do Estado do Rio de Janeiro). Freitas (2010) aponta que, não há uma regulamentação oficial para esse docente no Brasil e que existe apenas o registro desses profissionais 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*) (p. 286)”. O que também reflete, segundo essa pesquisadora, “a prática de dispensar a formação em nível superior para esses profissionais e de sua contratação como “instrutores”” (p. 286).

---

<sup>10</sup> Se por um lado se entende que o curso só recebe das empresas pelas aulas que formam assinadas pelos alunos como realizadas ou canceladas sem antecedência e que, portanto, o professor também só será remunerado diante das mesmas circunstâncias. Por outro lado, o fato de o professor ter de aguardar até quase o fim do dia anterior por uma possibilidade de cancelamento com antecedência, coloca o profissional docente em situação de precariedade financeira, já que não pode disponibilizar seu horário para outras atividades de trabalho.

<sup>11</sup> Retrato da informalidade/ilegalidade das relações de trabalho no Brasil.

<sup>12</sup> Muitos cursos livres, ou melhor, a maioria deles, nomeiam professores como instrutores de ensino (mesmo os graduados) desvinculando o trabalho realizado pelos docentes dessas instituições do sindicato dos professores. Sabendo que o sindicato dos professores pode garantir-lhes direitos legais mais apropriados a profissão, essa estratégia, aparenta estar a serviço da precarização da profissão de professor.

No Rio de Janeiro, há uma convenção coletiva assinada entre o sindicato que se ocupa dos trabalhadores de cursos livres, Senalba, e o sindicato patronal, Sindelivre. Para Freitas (2010), esse documento “demonstra a grande deterioração das condições de trabalho do professor de cursos livres (ou, pelo menos, dos que são regulados por essa convenção).” (p.286). Para exemplificar a parceria desses sindicatos, destacamos a última ata de acordo coletivo para reajuste salarial, enviada, por correio eletrônico, aos professores do curso em questão.

#### ATA DE NEGOCIAÇÃO COLETIVA 2016

Ata de negociação coletiva realizada aos 28 de abril de 2016, na Av. Treze de Maio, 13, sl. 901 – Centro, Rio de Janeiro/RJ, que após cumprimentos, na presença dos dois sindicatos interessados SENALBA CAPITAL e SENALBA RJ, as partes passaram a negociar chegando ao entendimento que as cláusulas econômicas passam a vigorar com a seguinte redação: CLÁUSULA 3ª - Reajuste Salarial da Categoria: O reajuste salarial da categoria será de 5% (cinco por cento) em maio de 2016 e 3% (três por cento) em dezembro de 2016, aplicados de forma não cumulativa, totalizando 8% (oito por cento), tendo como base o salário de maio de 2015. PARÁGRAFO PRIMEIRO: Fica facultado a empresa conceder o reajuste integral de 8% (oito por cento) em 1º maio 2016. CLÁUSULA 4ª - Pisos Salariais: São fixados os seguintes salários iniciais para contratação a partir de 1º de maio de 2016: a) Serventes, agentes de apoio, assistentes administrativos, monitores e demais integrantes da administração – R\$ 915,00 (novecentos e quinze reais) a partir de maio 2016 e R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) a partir de janeiro 2017; b) mestre de ensino, técnico de ensino, instrutor e educador, fica estabelecido o salário-aula inicial de R\$ 14,13 (quatorze reais e treze centavos); c) coordenador pedagógico de curso, coordenador de ensino ou técnico – R\$ 1.160,00 (Hum mil cento e sessenta reais), para a jornada semanal de 44 horas. PARÁGRAFO PRIMEIRO: Faculta-se aos empregadores a contratação dos profissionais constantes no item “b”, por regime mensalista, ficando estabelecido o piso de R\$ 1.060,00 (Hum mil e sessenta reais) para jornada semanal de 44 horas. PARÁGRAFO SEGUNDO: Considera-se coordenador pedagógico, coordenador de ensino ou técnico, os empregados que organizam pedagogicamente o curso e dão aulas. PARÁGRAFO TERCEIRO: É facultado à empresa estabelecer jornada de trabalho

com intervalo superior do que 2 (duas) horas, ante as características da atividade, sem implicação de horas extras, sendo devida somente no caso da jornada laboral ultrapassar 44 horas semanais. Nada mais havendo a tratar e ninguém pedindo a palavra, teve a Negociação seu encerramento declarado, e eu, Bruno Alves de Oliveira, Secretário do Sindelivre/Rio para negociação coletiva 2016, lavrei a presente ata que vai assinada pelos Senhores Presidentes do SENALBA RJ, SENALBA CAPITAL e SINDELIVRE/Rio respectivamente.

Alcides Avelino Freire  
Presidente Senalba Capital

Eraldo Rosa

Presidente Senalba/RJ

Geroncio Alves de Oliveira Presidente - Sindelivre/Rio

Nesse documento, no fragmento destacado (destaque desta pesquisadora) <sup>13</sup>, fica evidente a denúncia feita por Freitas (2010) sobre a categoria de instrutor de ensino atribuída aos que atuam como professores nos cursos livres. Também chamamos a atenção nessa mesma passagem, para o salário-aula inicial de quatorze reais e treze centavos. Essa remuneração, evidentemente, está abaixo do piso salarial que se pagava na mesma data ao professor com igual qualificação regulamentado pelo SinproRio (Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Regiões). Veja a tabela do SinproRio.

---

<sup>13</sup> Trecho destacado: “b) mestre de ensino, técnico de ensino, instrutor e educador, fica estabelecido o salário-aula inicial de R\$ 14,13 (quatorze reais e treze centavos);”

Do 6º ano do Ens. Fundamental à 3ª série do Ens. Médio - Reajuste de 8,0% sobre salário de março/2016		
N.º de Alunos por Turma	Salário	Salário-Base + Repouso
Até 35 alunos	R\$ 17,76	R\$ 15,22 + 2,54
Mais de 35 alunos	R\$ 18,95	R\$ 16,24 + 2,71

Fonte: Tabela extraída do site oficial do SinproRio, em 08/01/2017, <http://www.sinpro-rio.org.br/pisos-e-acordos/pisos-salariais-2016.php>

Estabelecendo-se uma breve comparação, os professores do sexto ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio (que são os que devem ter completado o nível superior), para turmas de até 35 alunos (lembrando que nos cursos livres as turmas são menores ou as aulas são individuais), o salário base era de quinze reais e vinte e dois centavos. O que representa uma diferença de um real e nove centavos de defasagem no salário dos professores de cursos livres, ainda que tenham nível superior completo. Esse valor pode parecer pouco, mas se considerada a carga horária trabalhada, a diferença se torna considerável.

Contudo, vale lembrar que o salário inicial estipulado pelo acordo coletivo entre o Senalba e o Sindelivre, no curso ressaltado nesta pesquisa, é designado à segunda categoria de professores, pois, nesta instituição, existe um plano de carreira e os docentes ganham de acordo com sua formação acadêmica e tempo de atuação. Nesse curso, os docentes são enquadrados em cinco categorias possíveis (A, professor não graduado; B, professor graduado e sem experiência; C, professor graduado e com experiência; D, professor com dois anos de experiência no curso; E, professor-consultor, com conhecimento específico na área de atuação profissional do aluno) e os salários são diferenciados de acordo com grupo.

Quando fui convidada para trabalhar nesse curso, nem todas as normas ficaram claras para mim. Algumas me pareciam implícitas e o que me chamou a atenção foi que eram, justo, as que mais dirigiriam meu trabalho em sala de aula. Na realidade, as mais evidentes tratavam de normas disciplinares e que mantinham poucas relações com as questões pedagógicas e didáticas. No processo seletivo de professores, não houve nenhum treinamento, e sim uma rápida entrevista e um exame de proficiência em língua espanhola. Por isso, a única orientação didática que, de imediato, recebi foi para seguir o conteúdo do LD e usar o manual de apoio na mesma sequência do livro. O fato é que eu não soube exatamente como deveria explorar as ferramentas que me foram oferecidas. Não me foi apresentada nenhuma proposta metodológica, nem os principais objetivos a serem alcançados com os alunos. Não sabia se

deveria priorizar produção/compreensão escrita ou oral de acordo com o que o aluno necessitava para seu trabalho (isso, algumas vezes é informado pela coordenação por telefone ao designar um aluno ao professor), sobre qual enfoque deveria dar ao trabalho com textos e, sobretudo, diante de qual perspectiva de entendimento de língua deveria trabalhar.

Tentei buscar orientações com outros professores, mas tive dificuldades de encontrá-los para conversar sobre o assunto. Percebi que eram raros os encontros entre docentes porque as aulas normalmente são nas empresas e os professores só se encontram, por casualidade, nos corredores ou na recepção quando estão aguardando a autorização de entrada nas empresas. Pode acontecer de professores se revezarem nas aulas para um mesmo aluno quando é um curso intensivo, mas inclusive nesses casos a troca de experiências não é frequente, ficando restrita a uma mera sinalização do último conteúdo abordado do material didático ou a alguma informação sobre o perfil do aluno.

Quanto aos materiais didáticos para utilizar com meu primeiro aluno, o curso me ofereceu um livro baseado em uma metodologia comunicativa e também um manual de apoio com conteúdo gramatical, exercícios fundamentalmente estruturais e alguns textos para interpretação (que serviriam, na verdade, como “pretexto<sup>14</sup>” para algum debate com posterior produção escrita ou oral do aluno). Prontamente, observei que esses materiais não seriam adequados para atender às necessidades específicas de meus alunos. Esses instrumentos didáticos despertavam pouco interesse em grande parte dos alunos, pois além da predominância conhecida abordagem gramatical e alguns exercícios de fonética para serem feitos com o apoio de um CD, abordavam, superficialmente a linguagem do meio empresarial ensinando vocabulário para ser usado nas empresas. Algumas vezes, os diálogos e situações enunciativas que abrangiam se apresentavam mal contextualizados, e outras, na tentativa de reproduzir os hábitos e dizeres dos brasileiros, remetiam, inclusive, a uma imagem estereotipada de nosso povo, que há anos vem sendo apresentada aos estrangeiros para favorecer o mercado do turismo.

---

<sup>14</sup> Sabe-se que sob a ótica de uma abordagem enunciativa (a que se associa esta pesquisa) de ensino de LE, não se deve reduzir o estudo com textos a estratégias didáticas de cunho estrutural ou meramente comunicativo. Segundo Maingueneau (2001) “O domínio da competência comunicativa, evidentemente, não é suficiente para se participar de uma atividade verbal. Outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado.” Para o autor, “são três as grandes instâncias que intervêm na atividade verbal, em sua dupla dimensão de produção e interpretação dos enunciados: domínio da língua, conhecimento do mundo, aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua.”.

Ademais, a diversidade de sentidos da língua raramente era contemplada, sendo os diálogos dos livros meramente representativos, pois traziam enunciados que pouco tinham a ver com os que circulavam nas empresas. A verdade é que esses materiais não conseguiam abordar a materialidade da língua da forma mais adequada ao entendimento e a vivência dos alunos. E como muitos de meus alunos eram gestores no mercado nacional e precisam ganhar rapidamente a confiança e o respeito de seus subordinados brasileiros, o que em um primeiro momento acontece através da interação verbal, necessitavam de um ensino de português que tivesse outra abordagem teórica, uma que inclinasse seu olhar para a discursividade e não para a comunicação de um para um.

Em meu dia-a-dia observei que meus alunos apresentavam dúvidas que não eram somente sobre questões de gramática estrutural, léxico ou variações fonéticas da língua, eram sobre seu uso cotidiano no espaço empresarial. Eram indagações sobre os mais variados “modos de dizer” dos brasileiros, quer fosse para troca de informações, para atender solicitações ou para esquivar-se de alguma ordem a eles impingida. Sendo assim, para ajudá-los, eu precisaria criar novos caminhos metodológicos e estratégias didáticas em minha prática docente. Então, a solução por mim encontrada foi aproximar-me da situação de trabalho de meus alunos para conhecer sua prática discursiva nessa comunidade.

Assim, pude perceber que necessitavam aprender a analisar e interpretar os enunciados tipicamente laborais, as diversas formas de uso da língua em seu ambiente de trabalho, ou seja, as “cenas enunciativas<sup>15</sup>” mais frequentes e os elementos que as compunham, os interlocutores, as formas de enunciar, as relações de espaço, tempo e contexto histórico-social. Observei que meus alunos lidavam continuamente com discursos muito espontâneos e carregados, intrinsecamente, do comportamento, do “jeito de ser” do brasileiro, principalmente do carioca. Dessa forma, precisavam mais que saber “o que dizer” em português e “o que dizem” os brasileiros, necessitavam, saber “como dizer”, “como se fazer entender”. Portanto, mais próxima da situação de trabalho de meus alunos, passei a enfocar o contexto de produção e circulação dos enunciados. Propus discussões sobre as condições em que os discursos aconteciam e comecei a fazer observações sobre relações sobre efeitos de sentido do idioma presentes na linguagem e que trazem a influência de hábitos, costumes,

---

<sup>15</sup> Para Maigueneau (2008) o conceito de cena enunciativa reúne três ordens; a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso (o filosófico, o poético, o político, o publicitário, etc); a cena genérica está relacionada ao gênero do discurso (ao contrato instituído pelos gêneros do discurso) e a cenografia, se constrói na medida em que a enunciação se desenvolve, ou seja, é a cena da fala que se apoia na memória coletiva para legitimar um enunciado e ao mesmo tempo ser legitimada por ele.

comportamentos e cultura de um povo, fazendo com que o que se diz em um enunciado assumam diferentes significados.



## 1.2 A (a)sistematização da atividade do professor

A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. À AD cabe não só justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais. (MAINGUENEAU, 2008, p.50)

Nunca tinha imaginado que aulas menos estruturais e mais voltadas para a análise de enunciados pudessem ajudar tanto meus alunos. A verdade é que tive que abandonar muitas de minhas crenças metodológicas anteriores. Tive que rever conceitos tradicionais de minha formação acadêmica docente, que preconizam o ensino de idiomas de forma quase padronizada e que, normalmente, se apoiam em perspectivas teóricas que concebem a linguagem de maneira estática e representativa das situações de uso da língua. Sendo assim, hoje, já não me considero uma professora convencional, se é que podemos pensar em convenções na prática docente, e minhas aulas mudam constantemente de acordo com as necessidades diárias dos alunos e minhas percepções. Ou melhor, minhas aulas nunca são as mesmas, primeiro porque acredito que qualquer trabalho (em meu caso, docente) é, por natureza, heterogêneo porque sempre conta com a subjetividade do trabalhador e depois, porque estou sempre atenta à situação de trabalho de meu aluno, buscando que as aulas de PLE contribuam para as suas necessidades diárias com a língua no trabalho. Percebo que minha prática acontece na mudança, na interação, na relação professor-aluno e tudo o que acontece nessa troca, nessa relação, passou a ser o norte de minhas escolhas e decisões no magistério.

Dessa forma, são muito frequentes as modificações nos meus planos, inclusive com propostas de atividade feitas pelos próprios alunos de acordo com as necessidades de sua rotina de trabalho. É comum que me proponham criar exercícios, repentinamente, com materiais de trabalho que levam, de última hora, para a sala de aula, solicitam que eu faça ajustes nos horários das aulas devido a suas reuniões e outros compromissos de trabalho, propõem almoços ou cafés com outros funcionários brasileiros para praticar o português, me pedindo para mediar sua interação oral, solicitam minha presença em teleconferências se não se sentem seguros para debater em português e etc. Enfim, na maioria das vezes, acabo por deixar de lado o que havia planejado para as aulas para atender a seus anseios e me questiono sobre o conceito de aula nessa situação de trabalho.

As aulas vão se construindo de maneiras tão diversas e em situações tão inusitadas que podemos imaginar que estamos realizando várias funções diluídas na atividade de professor. Ao nos disponibilizarmos para nos aproximarmos das necessidades específicas de nossos alunos, podemos desempenhar, no decorrer das aulas, atividades de revisores de textos, tradutores, consultores, guias turísticos, sociólogos, etc. O mesmo acontece com relação ao espaço de trabalho. Algumas vezes estamos em salas de reuniões, outras no escritório do aluno, mas podemos também estar na cafeteria, no restaurante, no mecânico, no shopping, etc. Verdadeiramente, as fronteiras da atividade docente não estão muito claras entre o que é aula e o que não é.

Entretanto, apesar dos resultados positivos e de estar aprendendo com eles a entender suas necessidades específicas, muitas vezes me pergunto se outros colegas do magistério renormalizam sua prática, também motivados por situações semelhantes, ou seja, situações relacionadas ao dia-dia dos alunos. Intriga-me saber se outros professores sentem ou sentiram as mesmas dificuldades que eu para se planejar ou cumprir o que foi planejado e, inclusive, para entender as normas inerentes à tarefa do professor em ambiente empresarial; se mudam com frequência suas estratégias didáticas e prioridades e se suas perspectivas teóricas de entendimento da língua ainda se conservam, mesmo diante das necessidades de contextualização de sentidos evidente no ensino de línguas.

Já não me questiono se nós, professores de PLE em ambientes empresariais, temos uma “identidade profissional”, pois venho percebendo através de minha experiência, na busca de novos caminhos para essa prática docente, que a ideia de identidade se perde, já que, termina por sugerir um sujeito quase imobilizado em sua atividade. Para mim, tornou-se claro que, em nenhuma vertente teórica, podemos nos limitar a modelos metodológicos estândares e resistirmos a concepções de língua mais amplas, que tratem as diversidades de sentidos produzidos na linguagem. Acredito que, nas empresas, as dúvidas quanto a nossa atuação sejam pertinentes, principalmente, porque nosso ambiente de trabalho se mistura com o de nossos alunos, uma vez que a sala de aula é também o escritório do aluno.

Sabemos que a situação de ensino em sala de aula é composta de professor e aluno, portanto, é inevitável que trabalho do docente atuante em empresas se misture a de seus alunos. Sendo assim, em meu trabalho, priorizarei as necessidades específicas de meus alunos, o que considero ter sido o primeiro passo em direção a uma mudança de perspectiva teórica em minhas aulas. A estratégia inicial, como relatei anteriormente, foi disponibilizar-

me para me aproximar de suas atividades laborais, a fim de observá-los em suas atividades diárias dentro das empresas, o que me ajudou a redimensionar metas de ensino e mudanças metodológicas. Coloquei-me à disposição para participar de vídeo ou teleconferências, reuniões, apresentações, treinamentos etc., e passei a recortar enunciados dessas situações para serem trabalhados em sala de aula, visando situar meus alunos quanto às *práticas discursivas*<sup>16</sup> mais recorrentes em seu trabalho. Ou seja, orientá-los com relação aos usos da língua estudada nas relações laborais mais frequentes, principalmente nas interações verbais desses estudantes com brasileiros.

Assim, percebi que um enunciado entendido ou expressado inadequadamente devido a particularidades socioculturais, frequentemente gerava desencontros de sentidos em situações de trabalho e dificultava o dinamismo necessário na troca e compartilhamento de informações, solicitações e rejeições. Compreendi também, que em meu trabalho não conhecia prescrições que me ajudassem a didatizar esses conteúdos (enunciados recortados do dia-dia nas empresas) e caberia a mim criar minhas próprias normas didáticas, já que os materiais aos que tinha acesso apenas revelam uma dimensão superficial da linguagem, apoiada na formalidade estrutural da língua, sem ressaltar os possíveis encontros de sentidos gerados nas interações sociais. Vale ressaltar que, segundo Maingueneau (1997), há uma “dualidade radical da linguagem: ‘integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais’”. (MAINGUENEAU, 1997, p.87)

Por isso, passei a acreditar que para orientar o aluno estrangeiro com relação a não compreensão ou produção desacordada de um enunciado do contexto do ambiente empresarial, o que pode comprometer não somente a socialização, mas também a produtividade e o lucro tão importantes para as empresas, devemos buscar atividades que facilitem a relação com o outro. Sobre isso, Infante-Serrani argumenta que:

A meu ver, é somente de uma perspectiva limitante, que conceba a linguagem primordialmente como comunicação de mensagens que a profunda questão do mal-entendido transcultural pode ser abordado ingenuamente como defeito a ser reparado mediante a informações e treinamentos relativos à cultura alvo. Diferentemente na perspectiva que adoto, a linguagem não se concebe como mero objeto de saber, mas como materialidade crucial na constituição da identidade. Assim, entendo essa fenda cultural e subjetiva como marca de alteridade constitutiva, de historicidade a ser aprofundada e de subjetividade a ser elaborada. (INFANTE-SERRANI, 1994, p.81)

---

<sup>16</sup> O conceito de *práticas discursivas* foi utilizado por Foucault e adotado por Maingueneau para referir-se ao discurso.

Sendo assim, fui mudando os rumos de minha docência e criando novas formas de abordar a língua portuguesa para contemplar em minhas aulas a forma como ela se constitui linguagem entre os brasileiros, entendendo seu papel na interação do estrangeiro no trabalho, nas relações empresariais, e na imersão sociocultural que os aproximam dos brasileiros e facilitam as relações laborais.

A seguir apresento dois relatos comentados sobre minha prática que ilustram bem os anseios e dúvidas vivenciadas na situação de trabalho de ensino de PLE em ambientes empresariais.

### 1.2.1 Primeiro relato

Certa vez, um aluno chileno entrou em sala de aula tão irritado que não conseguia se concentrar nos exercícios estruturais propostos no livro didático para aquele dia. Imediatamente, interrompi a aula sobre pretérito perfeito e comecei a tentar entender o que lhe afligia. Ele disse que queria voltar para seu país porque já não estava achando que sabia lidar com seus funcionários, que seu trabalho não rendia pela falta de compromisso deles com prazos e horários e que, inclusive, ele já havia lido algo sobre a forma descompromissada de o brasileiro, sobretudo do carioca, de trabalhar. Que isso estava comprometendo sua produtividade e as metas estabelecidas pela empresa. Mesmo sabendo que poderia estar me envolvendo em uma situação de trabalho que não era, supostamente, a minha, ministrar aulas de português, pensei que se o problema havia sido levado para sala de aula eu deveria ajudá-lo a solucionar, sobretudo porque se não me posicionasse estaria contribuindo para sua opinião estereotipada sobre os brasileiros no trabalho.

Pelo que dizia meu aluno, entendi que a dificuldade de relacionar-se com os brasileiros poderia estar na forma de expressão linguística usada por ele para delegar obrigações. Para conhecer melhor suas dificuldades, pedi que levasse, para a aula seguinte, e-mails em que ele fazia solicitações, bem como as devidas respostas de seus funcionários. Percebi, através dos documentos que, frequentemente, meu aluno, usava o imperativo afirmativo para fazer solicitações e que, quando isso acontecia, nas respostas dos brasileiros existiam variadas formas de transformar a tarefa em algo quase impossível de se realizar. Outras vezes, também

argumentavam que necessitariam de mais tempo que o determinado para cumpri-la por uma razão ou outra que tinha a ver como procedimentos ou normas da empresa. Ou seja, havia nas práticas discursivas dos brasileiros, diversas formas de dizer que remetiam à resistência às ordens do chefe chileno.

Na aula seguinte, levei uma série de e-mails escritos em português que consegui com outros alunos brasileiros e aprendizes de espanhol, para mostrar como normalmente o brasileiro, sobre tudo no Rio de Janeiro, se expressa ao delegar obrigações. Fiz meu aluno perceber que é comum usar em lugar do imperativo o presente do indicativo ou perífrases verbais tais como, “é necessário que”, “precisa fazer”, dentre outros, e reformulamos juntos os enunciados que ele me havia apresentado na aula anterior. Assim, orientei-o então a evitar o uso do imperativo porque, apesar de para ele, enquanto falante de espanhol, ser a melhor forma de expressar-se para delegar funções, entre os cariocas o uso cotidiano dessa forma verbal, salvo em alguns registros escritos como manuais de instruções e anúncios publicitários, era mais usual em situações de extrema formalidade ou de estresse. Como, por exemplo, a de um chefe, já no limite da paciência, tentando fazer com que seu funcionário obedecesse às suas ordens. Perguntei-lhe se era essa a imagem que ele queria mostrar para seus subordinados e ele me disse que não. Não imaginava que estivesse sendo interpretado dessa forma porque para ele era comum, no Chile, usar o imperativo em seus e-mails. Por essas e outras situações que meus alunos vivenciaram e dividiram comigo, percebi suas necessidades e comecei a pensar em novas atividades didáticas que os ajudassem a entender e a interagir com brasileiro, principalmente com o carioca, já que atuo em empresas situadas no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, Leandro Diniz (2009, p. 68), em seu artigo “Políticas de Línguas em Livros Didáticos Brasileiros de Ensino de Português como Língua Estrangeira”, ressalta que nos livros didáticos que utilizou em seu estudo “são muito frequentes, ainda, imagens sobre o brasileiro, informações sobre convenções sociais do dia-a-dia no Brasil, sobre o funcionamento de serviços e sobre a organização da sociedade brasileira”. Mas, Diniz recorre à observação de Fontão e Bbizon (2005, p. 14) para alertar a respeito de abordagens estereotipadas sobre o modo de agir e dizer dos brasileiros “(...) um estereótipo (...) não pode ser tomado como regra geral”. Além disso, as pessoas podem utilizar determinada forma de linguagem dependendo da situação em que se encontram.

Então, chamar a atenção para o não dito dos enunciados dos e-mails trazidos por meu aluno e apresentar-lhe novas formas de expressão usadas por brasileiros também executivos e em situação de chefia, contribuiu para facilitar as interações verbais entre meu aluno e sua equipe. Concorreu para que ele se sentisse mais entusiasmado para aprender a língua portuguesa e deixá-lo mais curioso quanto aos modos de dizer e a variedades de sentidos que se pode produzir em textos verbais ou não verbais, na fala ou na escrita. Contudo, ensinar aos alunos a lidar com os variados sentidos da língua é um desafio constante para mim, pois trata-se de trabalhar com alteridade da língua, característica que, raramente, é contemplada na graduação do professor, nas orientações dadas pelos cursos e nos livros didáticos. Sobre essa opacidade da língua Pêcheux observa que a AD:

(...) não pretende instituir-se especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro) (PÊCHEUX, 1998, p. 53)

No caso da situação anteriormente relatada, foi necessário em outras aulas, advertir o estudante sobre a sensação de transparência que falantes nativos do espanhol e do português sentem. Mostrei-lhe outros casos em que as semelhanças estruturais, lexicais e até fonéticas entre essas línguas podem provocar confusões acerca dos usos da língua que se está aprendendo, já que nem sempre existe uma correspondência de sentidos entre enunciados produzidos em espanhol e enunciados semelhantes produzidos em português. Também, para aprofundar o debate sobre sua imagem como chefe, criei uma atividade didática com cenas de filmes que permitia a meu aluno exercitar sobre o reconhecimento de possíveis imagens de enunciadorees em determinados contextos, abordando questões sobre “*ethos*” discursivo.

O fato é que, tantas mudanças metodológicas me fazem perceber que meu trabalho (como qualquer outro) adquire novos sentidos a cada instante, o que implica constantes processos de ressignificação de minha atividade profissional e das estratégias didáticas que adoto. Pensemos então, em quantas mudanças coexistem no caminho metodológico que percorri com este meu aluno nessa situação de sala de aula. Primeiro, a percepção que meu ambiente de trabalho, inevitavelmente, se cruza com o do meu aluno, pois sendo a sala de aula o espaço em que os alunos compartilham frustrações e vitórias, questões relativas a seu trabalho que implicam interação através da língua também competem a mim, ainda que eu não seja funcionária de uma multinacional. Segundo, a apreensão, a partir da fala do aluno, da desmotivação em aprender o português porque não conseguia fazer-se entender com seus

funcionários e porque tinha uma visão estereotipada do comportamento do carioca no trabalho. Terceiro, a busca por conhecer alguns procedimentos internos da empresa para analisar com meu aluno os enunciados dos e-mails que me mostrou, mesmo desconhecendo as implicações do corporativismo empresarial. Por fim, a interrupção do meu planejamento de aula e redirecionamento das atividades pedagógicas para atender suas necessidades específicas com o uso da língua, ainda que não tivesse sido o que o material didático propunha metodologicamente.

### 1.2.2 Segundo relato

Em outra situação, com outro aluno, agora um colombiano de Bogotá, íamos a caminho da sala onde faríamos nossa aula de português e fomos abordados por um companheiro seu do Departamento Pessoal. Nesse caso, pude presenciar uma conversa que gerou um impasse constrangedor para meu aluno e seu companheiro. Seu companheiro lhe questionou a respeito da folha de pagamentos de um funcionário usando o seguinte enunciado: “Cara, cadê a folha de pagamento do funcionário X?” E meu aluno, que pensou ter entendido a pergunta que lhe foi feita, respondeu: “Está no meu arquivo”.

Rapidamente percebi que a expressão no rosto do brasileiro mudou. Ele ficou surpreso com a resposta e, sorrindo ironicamente, exclamou: Você está de brincadeira, né!? Por sua vez, meu aluno se sentiu ofendidíssimo com a observação do brasileiro e, aborrecido, disse: Não costumo brincar no trabalho. Você me fez uma pergunta e eu te respondi. Qual é o problema? O que tem de brincadeira nisso? Nesse momento, mesmo não tendo sido convocada a participar do debate, interfeiri antes que a confusão de sentidos pudesse ir adiante. Tive receio de estar sendo invasiva e me envolvendo em questões laborais que não diziam respeito diretamente ao conteúdo das aulas de português, mas, confesso que me senti também responsável por aquele desencontro de informações, a final o colombiano era meu aluno de português e era de minha responsabilidade sua atuação com a linguagem em suas relações de trabalho.

Por um lado, como falante nativa do português do Brasil, compreendi perfeitamente a indignação do brasileiro com a resposta de meu aluno sobre a folha de pagamento estar em

seu arquivo, por que pude inferir pela sua expressão de repulsa pela resposta que ouviu, que, na verdade o que queria era uma posição sobre o andamento daquele documento. Ademais, havia imaginado que seu companheiro não tivesse gostado de ser interrogado e por isso havia lhe respondido de forma literal dizendo o local em que se encontrava o tal documento. Por outro lado, não pude deixar de acolher a falta de entendimento de meu aluno sobre os sentidos produzidos nos enunciados de seu companheiro, pois ele ainda não tinha sido apresentado àquelas formas de uso da língua, “cadê” e “estar de brincadeira”, em enunciados em que não significassem “onde de está” e “estar em um momento de descontração, passatempo”, respectivamente. A solução então, foi convidar o funcionário brasileiro a participar da próxima aula de português e esclarecer o desencontro de sentidos que dos enunciados. De acordo com Maingueneau, “o destinatário não é passivo: ele próprio deve definir o contexto do qual vai tirar as informações necessárias para interpretar o enunciado.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 29).

Na aula, pude entender melhor o contexto em que os enunciados foram produzidos no dia anterior, através de uma dinâmica que propus em que recuperei os enunciados e refizemos a cena enunciativa em questão. Representei os papéis dos dois funcionários, ora contracenando com um, ora com outro, e lhes propus colocar-se no lugar do outro e interagir conforme esperavam que o outro tivesse feito. Após as encenações, o brasileiro expôs que, como o prazo limite para a finalização do documento já estava curto e seu companheiro ainda não havia lhe falado nada a respeito do andamento do trabalho, ele decidiu perguntar-lhe só para ter certeza de que tudo já estava pronto ou sendo finalizado. Já o colombiano disse não ter falado nada a seu companheiro porque o documento já estava pronto há duas semanas e ele não teria porque se preocupar. Que para ele, de acordo com sua cultura e a forma como desenvolviam as atividades laborais na Colômbia, era óbvio que se, por algum imprevisto, não tivesse preparado a tal folha de pagamento até aquela data, que já teria comunicado a seu companheiro ou pedido sua ajuda. Por sua vez, o brasileiro disse que para ele isso não era óbvio, pois se havia um prazo limite para a finalização do documento, nada mais justo que seu companheiro usasse todo o tempo que a empresa lhe dispôs para prepará-lo, como faz a maioria dos brasileiros, mas que quando fez a pergunta a seu companheiro se surpreendeu com a resposta porque tinha tentado ser cauteloso no tom empregado para não parecer uma cobrança. Esclareceu também que o único que esperava do colombiano era uma resposta acerca do encaminhamento do trabalho, ou seja, bastava que tivesse dito “Fique tranquilo, que já está pronta!”. O colombiano lamentou não ter entendido bem sua pergunta e esclareceu que



não quis ser irônico ao dar uma resposta pontual sobre a localização do documento em questão, mas sim tranquilizá-lo, uma vez que, se foi dito que estava em seu arquivo, era porque já estava pronta.

Mas, meu aluno questionou seu companheiro por este tê-lo acusado de não estar levando a sério seu trabalho. Nesse momento, ficou bem claro para o brasileiro que o colombiano não conhecia o sentido da expressão “está de brincadeira” no contexto que ele o empregou, o de “tensão” pela indignação com a resposta do companheiro, e se desculpou por não estar tão atento à diversidade de sentidos de seu próprio idioma.

Após se entenderem melhor ambos reconheceram que pelo menos, em um primeiro momento de convivência laboral em que o colombiano ainda estava aprendendo a se adaptar a sociedade brasileira e a sua forma de falar e aos hábitos laborais, seria melhor que expusessem com mais detalhes seus questionamentos e argumentos para não haver desencontros em um trabalho que teria que ser desenvolvido em parceria. Além disso, no fim da aula, o colombiano apontou que o espanhol lhe parecia ser uma língua mais direta e clara que o português. Já o brasileiro admitiu que não tinha parado para pensar que poderia ter sido entendido de outra forma. Pensou que, estava sendo transparente com sua pergunta e expressão de indignação.

Entendo que o grande impasse dessa situação justifica-se com o que chamamos competência comunicativa. Para Maingueneau (2001), a competência comunicativa está essencialmente ligada a:

(...) domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso a competência genérica são os componentes essenciais de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. Essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo em que aprendemos a nos conduzir na sociedade. (MAINGUENEAU, 2001, p.41)

Evidentemente, nas aulas seguintes trabalhei com meu aluno colombiano, teorias discursivas, tais como a do “princípio da cooperação”, discutida por Paul Grice e citada por Maingueneau em “Análise de textos de comunicação”, que envolve discussões sobre os “subentendidos” (conteúdos implícitos e inferências). Quanto a esse princípio Grice (in Maingueneau) comenta que é necessário:

Que a sua contribuição [a do enunciador] à conversação, no momento em que acontece, esteja de acordo com o que impõe o objetivo ou a orientação da troca verbal da qual você está participando. (“Logique et conversation”, op.cit, p.56, apud MAINGUENEAU, 2001, p. 22)

O que notamos com as explicações do brasileiro é que seu objetivo na conversação não foi alcançado. Ele gostaria de saber acerca do andamento do documento e não foi assim que foi entendido. O mesmo aconteceu com o colombiano, que pensou estar sendo óbvio sobre a conclusão da folha de pagamento ao dizer que o documento estava em seu arquivo.

Já quando os funcionários fizeram observações comparando o português e o espanhol, pudemos perceber que, enquanto falantes naturais de sua língua não têm o costume de se questionar quanto à diversidade sentidos produzidos por ela e que só se deram conta disso quando se depararam com a situação de tensão provocada pelo desencontro dos sentidos que cada uma atribuiu aos enunciados da interação. No caso da não correspondência significação entre o português e o espanhol, podemos atribuir muitos deles, ao excesso de confiança em se pensar que se pode compreender perfeitamente os enunciados produzidos no outro idioma devido a algumas semelhanças sistêmicas entre essas línguas. Quando a isso, Serrani-Infante adverte:

A semelhança sistêmica das línguas faz com que a nível explícito haja uma considerável transparência entre elas. Entretanto, é na dimensão do discurso que se evidenciam interessantes questões de natureza semântica as quais, muitas das vezes, acontecem sem consciência dos interlocutores, que, a princípio consideram estar se entendendo perfeitamente. (SERRANI- INFANTE,1994, p.80)

Sendo assim, vamos às mudanças no percurso metodológico nessa situação: a percepção de que o momento do cafezinho não é um momento extraclasse, e, sim, a oportunidade de observar os impasses ocorridos nas interações verbais entre meus alunos e outros funcionários; redirecionamento do público alvo das aulas ao me dar conta de que, algumas vezes, não basta orientar o meu aluno falante de espanhol sobre a causa dos conflitos laborais gerados, mas também aos brasileiros. Lembremos que ao convidar o brasileiro para a aula, ele se deu conta da diversidade de sentidos de sua própria língua e da necessidade, diante disso, de ser mais explícito e detalhista ao interagir com um falante de espanhol. Nesse sentido, vale observar também que rompi um caminho metodológico traçado pelo curso para mim, que me reserva a responsabilidade de ministrar aulas apenas a seu cliente estrangeiro.

Por fim, vale ressaltar que, comparando as duas situações acima relatadas, na segunda situação, o desencontro de sentidos na interação não aconteceu exclusivamente pela transparência entre a estrutura sintática semelhante das línguas. Assim como, no caso relatado

sobre o uso do imperativo, o problema acontece porque no interior da própria língua do nativo de qualquer idioma, quer seja o português, o espanhol ou qualquer outro, as palavras podem ganhar sentidos diversos de acordo com o contexto enunciativo em que são produzidas, contextos que, por sua vez, também podem ganhar sentidos diferentes dependendo da cultura de cada povo, o que fomenta e evidencia a alteridade e a heterogeneidade das línguas no discurso.

Finalizo este capítulo, lembrando que meu objetivo com os relatos e comentários acima foi mostrar situações de docência que me apontaram a necessidade de mudanças em minha prática. Ao considerar as alteridades presentes na materialidade linguística e a heterogeneidade dos discursos produzidos em ambiente laboral, exponho minha percepção como docente ante a necessidade de uma abordagem discursiva do português em classes para estrangeiros. Hoje, entendo que a inserção dos estudos do discurso nas aulas português é de extrema importância para que o aluno se aproxime de sentidos da língua em uso. Sendo assim, venho criando a cada atuação docente novas normas para meu trabalho, recriando propostas e estratégias metodológicas para ensino de PLE tomando como base a discursividade, a fim de tentar dar conta de questões conflituosas, provocadas por desencontros de sentidos nas interações verbais.

Evidentemente, não tenho a pretensão de criar prescrições para o trabalho docente em ambiente empresarial. Quando abordo que, apoiada nos estudos enunciativos, incorporei às minhas aulas atividades com informações e situações corporativas, tais como, a análise de documentos, discussões sobre troca de e-mails, elaboração de apresentações, participação em teleconferências, reuniões e debates estratégicos das empresas, por exemplo, apenas busco destacar que todo este material passou a ser a minha base de trabalho com os estrangeiros diante da dimensão que a necessidade de uma interação sem ruídos tem para as empresas na era da globalização. Reforço que, esta foi uma escolha pessoal que resolveu grande parte das questões de inconformidade linguística relatadas por meus alunos, mas acredito que cada professor faz suas próprias escolhas e constrói sua(s) subjetividade(s) de diversas formas por que esse processo de (re)significação é inerente a condição humana.

Contudo, acredito que quando assumimos uma perspectiva discursiva de abordagem do português no ensino para estrangeiros, não limitamos a linguagem a um instrumento de comunicação em que existe um locutor e um interlocutor e, a mensagem passa de um para o outro através de um código linguístico de maneira linear, dual, sem ruídos ou interferências.

Em uma perspectiva discursiva, os textos, a formulação dos enunciados não acontece isoladamente, eles se constituem nos encontros, nas trocas verbais e os sentidos se constroem e se reconstroem a todo o momento. Segundo Deusdará (2013) “O sentido da linguagem é instável e produzido no embate entre discursos – remissão constante a outros discursos, construindo relações de oposição, aliança, ou aparente neutralidade”.

## 2. APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, inicialmente, fizemos um breve percurso histórico sobre as formas de se conceber o sujeito, traçando uma trajetória teórica que nos afasta da imagem de sujeito centrado e gerador de conhecimento que ainda é associada às práticas docentes. Apoiando-nos em uma perspectiva discursiva para defender que no e pelo trabalho do professor podem emergir diferentes imagens docentes que formam parte de sua subjetividade e que apontam um sujeito atravessado por diferentes experiências, envolvendo suas relações com o outro e consigo mesmo. Assim, os encontros, os embates, produzem sentidos e este é o ponto de partida para se discutir na contemporaneidade, ainda que sob a ótica de ciências diferentes (no caso desta pesquisa ciências da linguagem e do trabalho), as questões do sujeito enquanto ser histórico social. Sendo as subjetividades produzidas de forma heterogênea, são possíveis de ser apreendidas através da linguagem, em nosso caso, das falas dos professores sobre seu trabalho. Além disso, evidenciamos nos tópicos 2.2 e 2.3 a relação do método escolhido para a pesquisa (*IS*) e da temática da(s) imagen(s) de si e *ethos* para esta discussão sobre subjetividades no trabalho do professor de PLE.

### 2.1 Do Sujeito às Subjetividades e o encontro com as heterogeneidades

A proposta de estudos sobre processos de subjetivação viabiliza, sob a perspectiva discursiva, debates sobre o deslocamento da visão de sujeito cartesiano em direção à produção de subjetividade, apontada por perspectivas de estudos de linguagem, tal como o faz a Análise de Discurso francesa. Verificamos, também, que essa forma de se conceber o sujeito, uma vez atrelada ao conceito de subjetividade, se relaciona de forma indissociável às questões da heterogeneidade enunciativa.

A discussão proposta neste capítulo visa refletir sobre o aporte teórico da AD que fundamenta as análises dos dispositivos usados por docentes de Português como Língua Estrangeira em ambientes empresariais, em especial no que concerne à criação de normas ou renormalizações para/na realização de seu trabalho. As normas e renormalizações são

resultantes dos atravessamentos envolvidos nesse processo aqui compreendido como subjetivo e heterogêneo.

Heterogêneo devido à própria natureza humana e, por isso mesmo, subjetivo, já que a atividade docente acontece nas relações com o outro, quer seja esse outro, alunos, professores, coordenadores, ou inclusive funcionários das empresas em que as aulas são ministradas. Em suma, nesta dissertação, busco aproximar o professor de sua prática, a fim de perceber elementos da construção da(s) subjetividade(s) que o constituem e que ratificam as heterogeneidades.

Vale lembrar que a maior motivação para me empenhar em um debate sobre a produção de subjetividades no trabalho do professor de português como língua estrangeira diz respeito à posição de sujeito empírico, cartesiano, que predominou e continua existindo na formação e na prática do professor de línguas. Tal posição de sujeito-professor centrado e homogêneo, parece ratificar, muitas vezes, a imagem de profissional moldado e resistente aos ajustes que os diferentes contextos de situações de trabalho podem demandar. Essas inevitáveis mudanças são inerentes não só à sua condição de educador, mas, principalmente, a de “sujeito no mundo”, que, a cada momento, necessita criar, renormalizar, negociando com consigo e/ou com outro, novas estratégias de atuação.

Sendo assim, diante da perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, nos cabe refletir sobre um sujeito heterogêneo, clivado, dividido pelo consciente e o inconsciente de suas constantes mudanças ideológicas e sociais. A imagem de sujeito cartesiano, como o centro gerador de todos os pensamentos já não é compatível com os estudos contemporâneos sobre o sujeito. Então, também não deveria ser difundida, na formação docente. Ao invés disso, é necessário privilegiar a(s) imagem(ns) de professores como parte de processos de subjetivação na sua prática. Essa é uma observação que não é só minha, mas também, de outros colegas que se vêm atravessados pelos estudos mais recentes que oferecem outra visão do papel da constituição do sujeito, mais voltada para as subjetividades e heterogeneidades.

Dessa forma, é nesse sentido que apoio as reflexões de minha dissertação em trabalhos que vêm trazendo grandes contribuições à Análise de Discurso (AD) francesa no entendimento de produção de subjetividades. Cabe lembrar que essas contribuições têm ajudado a redirecionar os estudos sobre o sujeito, ou melhor, sobre as subjetividades sob o viés da AD. Ao considerar a dimensão discursiva da linguagem e o sujeito como porta-voz dessa dimensão, uma vez que é através dele que a linguagem se constitui, a AD atrela debates

sobre a heterogeneidade discursiva e a heterogeneidade do sujeito. Para a AD, o sujeito que fala, que enuncia, traz em seus discursos não somente aspectos internos da língua, como as normas, por exemplo. O sujeito, na verdade, conjuga aspectos internos e externos da linguagem, aspectos relacionados a uma dimensão social, às formas de dizer, por exemplo.

Sendo assim, a AD, atualmente, concebe o sujeito falante em seus processos de interação com o outro pela enunciação e, é justo sob esse processo, que implica tanto a heterogeneidade dos discursos quanto a dos sujeitos atravessados por outros sujeitos, que entendemos o trabalho do professor, já que percebemos que esse trabalho vai se construindo e reconstruindo nas relações que o docente estabelece com a situação laboral, nas trocas com os que compõem seu espaço de trabalho e consigo mesmo, a partir das experiências que vivencia. Segundo Paveau e Sarfati, (2006), os trabalhos Authier-Revuz (1980/82) se destacam nesse sentido, pois instituem a “heterogeneidade constitutiva” e a “heterogeneidade mostrada” dos sujeitos. Para Paveau, nesses estudos:

O sujeito é constitutivamente heterogêneo na medida em que é atravessado por sua própria divisão, pelo social, pelo discurso de outrem, pelas numerosas formas de exterioridade. Mas esse sujeito pode também mostrar sua heterogeneidade no seu discurso: ele submete-se a uma encenação particular das diferentes vozes que o atravessam e ao falar exhibe a “polifonia. (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 177)

Segundo Authier-Revuz (1990, p. 27) “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros”. Ou seja, os discursos não são puros, estão sempre atravessados por outros discursos. Portanto, o sujeito que faz uso desses discursos, que toma a palavra na enunciação é também atravessado por outros sujeitos. Sendo assim, nesta pesquisa, para atendermos ao nosso objetivo, também voltamos nosso olhar para as marcas polifônicas nos discursos dos professores participantes. Acreditamos que as vozes que surgem em suas falas evidenciam suas heterogeneidades e justificam determinadas decisões do professor em seu trabalho, ou seja, remetem aos motivos pelos quais opta por uma norma em detrimento de outra. Falar, então, de heterogeneidades de discursos é afirmar a heterogeneidade dos sujeitos que produzem esses discursos.

Contudo, nem sempre foi assim que se entendeu o sujeito. A concepção de sujeito passou por importantes mudanças, até que fosse reconhecida pelos estudos da linguagem e, sobretudo do discurso, como um processo de produção de subjetividades atrelado às heterogeneidades de sujeitos atravessados. Primeiramente, lembremos que o debate sobre o sujeito não advém somente dos estudos de línguas, essa é também uma questão filosófica que

permeia os pensadores e intelectuais positivistas desde séculos passados e que ganhou destaque com a filosofia de Descartes. Segundo Marcondes (2004):

Descartes define o sujeito como substância, especificamente como substância pensante, *res cogitans*, diferente da *res extensa*, a matéria, de modo que o sujeito possa ter o acesso direto, imediato, às idéias, definidas por sua vez como modos da substância pensante. (MARCONDES, 2004, p.6)

Esse sujeito, também chamado de sujeito do conhecimento (de uma teoria do conhecimento científico), era aquele a quem os positivistas, tanto os empiristas como os racionalistas como Descartes, atribuíam uma consciência reflexiva pela qual era capaz de entender e racionalizar sobre todo conhecimento. Os racionalistas acreditavam ser desse sujeito que partia o conhecimento. Para eles, a razão humana era inata (um bom exemplo disso é a famosa reflexão de Descartes sobre a condição humana e o pensamento, “Penso, logo existo”). Os empiristas também centravam suas crenças no conhecimento do sujeito, porque consideravam que era através da experiência natural desse sujeito que se construía o conhecimento científico.

Mas, apesar de essa concepção de sujeito ter sido um grande passo para o rompimento com a tradição do pensamento medieval e a constituição do pensamento moderno, a própria filosofia apontou para o perigo de caracterizar o sujeito como o centro de um pensamento. Por isso, não faltaram críticas ao sujeito cartesiano, desde que se fez presente na filosofia de Descartes, como uma “substância pensante” (MARCONDES, 2004, p.6). Muitos pensadores, tais como, Hume, Kant e Hegel desaprovaram a substancialidade do sujeito moderno, que limitava o sujeito ao caráter epistêmico, o único agente na produção do conhecimento (MARCONDES, 2004, p. 6 e 7).

A força da concepção de sujeito moderno/cartesiano como centro do conhecimento também se refletiu no início das discussões sobre a linguagem, contribuindo para a pouca atenção dispensada a esse tema. O tema da linguagem foi evitado pela maioria dos filósofos da época, pois não era relevante para a aquisição do conhecimento, uma vez que esse conhecimento estava centrado no sujeito. Outra justificativa para o abandono do tema foi a crença de que até o século XVIII, a linguagem representava uma possibilidade de se ratificar a tradição epistemológica rompida, pois seria através dela que se enraizariam valores da tradição anterior (MARCONDES, 2004).



Contudo, no final do século XX, desencadeada pela crise da racionalidade, houve o que podemos chamar de uma “virada linguística filosófica” que, segundo Paveau e Sarfati, “tornou os teóricos mais do que nunca sensíveis aos parâmetros linguageiros”(PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 215) e difundiu a ideia de que:

(...) as línguas naturais (a “língua ordinária”) em muitos aspectos são impróprias para as operações de cálculo: equivocidade (ambiguidade), subjetividade (afetividade), circularidade (reflexividade), comunicabilidade (contra a informatividade pura), indicialidade (ancoragem espaço/temporal), tais são os diferentes componentes pragmáticos de uma língua natural. (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 215/216)

Então, apoiado nas ideias filosóficas racionalistas, desenvolveu-se o estruturalismo Saussuriano, apresentado como ciência da linguagem. Evidentemente, esse estudo científico da linguagem foi um grande avanço para as discussões da época, pois Saussure fez formulações tão relevantes sobre a estrutura interna da língua que, muitas prevalecem até hoje. Já outras serviram e servem de base de oposições para novas formulações acerca da linguagem, por isso continuam, igualmente, tão importantes para os estudos linguísticos, mesmo aqueles que incluem a exterioridade da língua e convocam o sujeito para os debates. Nesta pesquisa, conforme apontamos no capítulo de introdução, acreditamos na importância de incluir no trabalho do professor de línguas, em nosso caso, mais precisamente de PLE, aspectos exteriores da língua pautados na enunciação. Porém, jamais se há pensado em sugerir, com isso, um ensino que despreze o interior das estruturas linguística, dada a grande contribuição que os estudos de Saussure nos deixaram. O ponto de vista que defendemos é de uma abordagem mais ampla, em que se tenha espaço para debates sobre as essas duas faces da linguagem.

Em um primeiro momento da linguística, sob a ótica estruturalista, se consideravam como aspectos linguísticos passíveis de estudos formais somente o que ocorria na estrutura interna da língua. O sujeito e sua participação na constituição do texto, bem como os aspectos externos que os compõem e formam parte de sua enunciação, tais como a fala, aspectos sociais, culturais, históricos, ideológicos e semânticos, não foram valorizados. De acordo com Paveau (2006), as discussões sobre o estruturalismo favoreceram o surgimento de várias disciplinas empenhadas em abordar a linguagem para além de sua estrutura interna e sincrônica. Essas disciplinas se pautaram em estudos de língua que ultrapassavam a dimensão da frase e sua estrutura trazendo à tona aspectos subjetivos da linguagem que a relacionam com os sentidos produzidos na enunciação. Tal dimensão de observação da língua provocou um deslocamento nos estudos de linguagem e convocou o sujeito, os textos e os discursos a

participarem desses estudos. Bakhtin foi um dos primeiros estudiosos a considerar a interação social como aspecto fundamental para os estudos da linguagem. De acordo com Bakhtin (1995), a língua não é constituída substancialmente por um sistema abstrato de formas linguísticas, conforme considerou Saussure, mas sim, pelo fenômeno social da interação verbal que se concretiza através das enunciações. Bakhtin não chegou a ser considerado um linguista, mas suas investigações abordaram temas que embasaram estudos das realidades humanas, tais como, a linguagem, o sujeito, as relações entre sujeito e sociedade, por exemplo. Portanto, se considera que esse estudioso foi imprescindível para que se desencadeassem novas disciplinas voltadas para os estudos da linguagem para além de uma abordagem estrutural e que convocassem aos debates os sujeitos e os discursos. Dentre as disciplinas das ciências da linguagem que se empenharam em fazer essa abordagem transfrástica, destacam-se a linguística textual, a semântica de textos e a análise do discurso. É, então, sobre esta última, que visa articular texto, sujeito e seu entorno, que, portanto, nos interessa neste estudo e sobre a qual irão recair as reflexões a seguir.

Quando fazemos uma breve retrospectiva sobre as origens da AD, deparamo-nos com o fato de que a AD tende a duas correntes de estudos que concebem o sujeito de maneiras distintas: uma de linha anglo-americana em que o sujeito é o das intenções, aquele que na interação com o outro sabe o que pretende dizer e como vai constituir seu discurso, e outra de linha francesa, que ratifica que as conjunturas sócias históricas é que delimitam o que o sujeito pode dizer e como isso é feito.

Conforme defendem muitos linguistas, a AD francesa pode ter surgido com os estudos de Pêcheux, em 1969, com a sua tese "*Analyse Automatique du Discours*", em que ele propôs uma análise a partir da diversidade de sentidos produzidos pelos discursos, em que a língua, ou seja, o estudo da linguagem, foi entendido como muito além da apreciação dos aspectos linguísticos. Considerou-se, então, a língua como resultado da pluralidade de sentidos presentes nos discursos. Segundo Charaudeau, “Pela primeira vez na história, a totalidade dos enunciados de uma sociedade, apreendida na multiplicidade de seus gêneros, é convocada a se tornar objeto de estudo” (Charaudeau, 2004, p. 46). Assim, passamos a entender os estudos de linguagem sob uma ótica que superava a análise dos aspectos linguísticos estruturais e comunicacionais. Pêcheux apoiou seus estudos sobre três pilares: na psicanálise lacaniana; na linguística, propriamente dita, e na releitura de Marx realizada por Althusser. No entanto,

Maingueneau, ao comentar as origens da AD em entrevista à revista ReVEL on-line<sup>17</sup>, defende outro ponto de vista:

Aqueles que, por exemplo, fizeram de Michel Pêcheux o fundador da AD têm uma certa concepção da AD. Aqueles que, como eu, pensam que houve diversos atos de fundação da AD têm uma outra concepção. A meu ver, as correntes como a etnografia da comunicação, as correntes pragmáticas, a lingüística textual ou as problemáticas de Foucault participaram sem saber do desenvolvimento desse agrupamento de pesquisas que se encontram hoje em dia sob o rótulo de Análise do Discurso. (MAINGUENEAU, 2006.)

Como nesta pesquisa, nos ancoramos nas considerações de Maingueneau, defendemos a ideia de que atribuir o surgimento da AD a um único estudo é desprezar o movimento de outras ciências que contribuíram para o desencadeamento dessa concepção de linguagem. Assim, optamos pelo caminho, pelo percurso construído nessa direção e reconhecemos os processos e os debates que elaboraram novas formas de entender a linguagem.

Sobre seu objeto de estudos, pode-se dizer que o da AD francesa na atualidade não é tanto o discurso e sim o interdiscurso. Os discursos não existem previamente e têm um sentido determinado e depois são colocados em ação, ou melhor, em interação. Considera-se que os discursos acontecem nas redes interdiscursivas, que se entrecruzam e nesse percurso vão adquirindo novos sentidos. Dessa forma, não são fechados, isolados e tão pouco autônomos, estão sempre sendo atravessados por outros discursos. Por isso, estão em constante deslocamento de sentido de acordo com o tempo, o lugar, o espaço e o contexto. Segundo Pêcheux, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983, p.53). Maingueneau, ressalta, que a AD vem se remodelando desde seu início e resume os panoramas de estudos da AD em duas gerações:

Sucintamente, poder-se-ia dizer que a AD de "primeira geração", aquela dos fins dos anos 60 e início da década de 70, procurava essencialmente colocar em evidencia as particularidades de formações discursivas (o discurso comunista, socialista, etc.) consideradas como espaços relativamente auto-suficientes, apreendidos a partir de seu vocabulário. A AD de segunda geração, ligada às teorias enunciativas, pode ser lida como uma reação sistemática contra aquela que a precedeu. (MAINGUENEAU, 1997, p. 21)

Neste mesmo sentido, podemos pensar também a noção de sujeito para a AD. Para Campos, “Adotar uma visão discursiva em relação à língua significa considerar o sujeito não mais como o ‘emissor’ de sentidos, mas sim um construtor de sentidos pelo próprio ato de

<sup>17</sup> O endereço eletrônico da revista é:

[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_maingueneau\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_maingueneau_port.pdf)

enunciar” (CAMPOS, 2013, p.30). Ou seja, o sujeito da AD não é mais aquele que forma frases estruturais e idealizadas gramaticalmente para dizer algo a alguém e sim o que produz sentidos através da enunciação, pois, a AD não trata a língua como uma simples estrutura e sim, traz à tona seu caráter subjetivo e social, no qual o sujeito está inserido. Ou seja, a linguagem não é mais um fenômeno estudado a partir da língua e seu interior, mas sim como um espaço amplo de construção e reconstrução de sentidos que se constituem nos discursos produzidos pelos sujeitos.

A concepção de sujeito para a AD passou por diferentes etapas. Em um primeiro momento, na tentativa de combater o sujeito cartesiano, centrado e consciente, Althusser através de releituras dos trabalhos de Marx e de Lacan sobre Freud evidenciou um sujeito ideológico e inconsciente, pouco aparente na enunciação e, portanto, assujeitado pelo contexto. No entanto, a proposta de Benveniste de incorporar aos estudos de linguagem a noção de subjetividade, para ele, a capacidade do locutor colocar-se como sujeito de seu discurso, trouxe à tona novos debates que colocam o sujeito em destaque nos estudos de linguagem, principalmente no que diz respeito à possibilidade ou não de apreensão das “identidades” através dos discursos.

Atualmente, como sabemos, a concepção de sujeito que a AD francesa defende está voltada para as imagens que o sujeito pode vir a ter nas trocas de sentidos inerentes aos processos de enunciação. Nesse caso, uma vez que se considera que o sujeito acontece nas relações com o outro através da linguagem e que este processo de interação nunca é igual, nem, muito menos, permanente, se fomenta uma visão de sujeito heterogêneo, descentrado, dividido e sem controle sobre o discurso. Diante desta concepção, fala-se mais em produção de subjetividades, que de sujeito, propriamente dito. Isso porque o sujeito é marcado pela incompletude e só se completa na interação com o outro o que acontece no espaço discursivo, num exercício de alteridade.

O que se percebe, diante dessa concepção de sujeito, é que é possível apreender através dos discursos imagens de sujeito, identificáveis de várias maneiras, como por marcas linguísticas, por exemplo. O sujeito nunca é o mesmo, pois que está em constante movimento, passa por mudanças, agencia uma diversidade de discursos de outrem que o atravessam. Na verdade, o único que se pode afirmar com segurança sobre o sujeito é que ele se constitui por subjetividades que se materializam através das heterogeneidades. Sendo assim, é nesse deslocamento da visão de sujeito, em que a ilusão de identidade é substituída pela apreensão

de possíveis imagens do sujeito, conjugando subjetividades e heterogeneidades, que a AD atua e que, portanto, este trabalho se constitui.

Conforme falamos anteriormente, Jacqueline Authier-Revuz, vem desenvolvendo importantes conceitos sobre heterogeneidades do discurso e do sujeito, com os quais pretendemos dialogar na análise desta dissertação. Authier-Revuz, apoiada na psicanálise e nos estudos de dialogismo e polifonia propostos inicialmente por Bakhtin, elaborou o que chama de “*heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso*”<sup>18</sup> (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.26), na qual defende que a heterogeneidade é inerente ao sujeito e a seu discurso. Essa linguista também abordou o conceito de *heterogeneidade enunciativa*, que consiste em que todo dizer tem, necessariamente em si, a presença do outro e que se manifesta sob duas óticas. Uma, que de maneira obscura é inseparável do sujeito, na qual também participam, inconscientemente, outras vozes na produção do discurso, a chamada *heterogeneidade constitutiva*. Outra, a que se denomina *heterogeneidade mostrada*, é a que acontece de forma explícita, ainda que nem sempre evidente, visível na materialidade linguística, que inscreve o outro no discurso através de, por exemplo, aspas, discurso indireto livre, ironia, etc. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

A partir do entendimento do conceito de heterogeneidade enunciativa que nos esclarece que os discursos são sempre atravessados por outros discursos, outras vozes, é que projetamos a fala do professor sobre seu trabalho. Ao verbalizar sobre o que faz, como procede em sua prática, em seu discurso falamos também outras vozes advindas das trocas diárias que estabelece com os outros. Inclino-nos, então, a observar também nesta pesquisa, marcas linguísticas que indiquem vozes outras nos discursos dos professores participantes, como por exemplo: as dos alunos sobre suas necessidades e práticas discursivas do meio empresarial; as das empresas sobre seus procedimentos; a da coordenação do curso sobre as orientações que recebe; a de colegas docentes sobre as tomadas de decisões e impressões do trabalho realizado, e; sobretudo, a voz de sua relação consigo mesmo, ao considerar que as normas que estabelece para si também provêm de suas experiências.

Importante lembrar também, que a essas considerações, a autora acrescenta seu conhecimento da psicanálise e elabora a teoria do *descentramento do sujeito* (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17), na qual reflete sobre o fato de o sujeito acreditar “*ter domínio do seu*

---

<sup>18</sup> Os conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada serão aprofundados mais adiante, nesse mesmo capítulo.

*dizer*” (AUTHIER-REVUZ, 1998), mas, efetivamente não o ter por ser descentrado, ou seja, por não ser o dono de seu discurso. Sobre isso, Brandão esclarece que, na verdade, o que existe é um “sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente” (BRANDÃO, 1993, p. 67). Tal descentramento dos sujeitos é que nos faz perceber a necessidade urgente de se pensar o trabalho do professor cada vez mais distante de uma visão cartesiana que ainda “impregna” e “contamina” muitas formações docentes.

Sendo assim, sob esta perspectiva de heterogeneidade, tanto do discurso quanto do sujeito que se constitui na transição entre o consciente e o inconsciente, é que buscamos observar os discursos dos professores sobre seu trabalho apreendendo os elementos que participam da construção da prática do professor de PLE atuante em ambientes empresariais e que colaboram para a(s) sua(s) subjetividade(s). Consideramos também que, no transcurso da IS, o professor pode crer estar no domínio das intenções que projeta em sua prática e em seu discurso ao falar sobre ela, mas, na verdade, é no momento em que fala sobre seu trabalho que ele pode vir a reconhecer que existe uma relação consciente e inconsciente de sua prática.

Por fim, a noção de discurso como objeto de análise da AD ocasiona uma movimentação na concepção de sujeito, por isso a AD não pode conceber um sujeito pautado na estrutura da língua. É imprescindível para a AD, um sujeito que se aproxima de seu objeto de análise, um sujeito que, tal como são os discursos, não seja previsível e homogêneo e sim, aquele que acontece nas trocas, nas mudanças e que, portanto, é heterogêneo. Sendo assim, nesta pesquisa, quando tratamos a imagem do professor de PLE como afastada daquela de um sujeito cartesiano e a aproximamos da de um sujeito descentrado, que não transmite informações e sim constrói sua aula na interação com o aluno reafirmando sua heterogeneidade, estamos pressupondo que estão presentes em sua subjetividade diferentes imagens de si, que colaboram para a constituição de seu(s) *ethos*.

Assim, escolhemos a IS como ferramenta metodológica para apreender a fala dos professores sobre seu trabalho, seus processos de subjetividade e colocar, não só a nós, como também a eles, em contato com as forças implícitas que os constitui e que contribuem para construção de seu(s) *ethos*. Essa ferramenta, facilitou a aproximação entre a pesquisadora os sujeitos participantes, todos atuantes na mesma área profissional e conhecedores da atividade docente realizada, e possibilitou a autorreflexão dos professores (inclusive da pesquisadora) sobre os elementos constitutivos dessa atividade. Pensou-se na IS como método mais apropriado de coleta das falas dos professores, principalmente, por que, tratando-se de

professores de uma instituição privada e, conseqüentemente com vínculos empregatícios instáveis, poderiam sentir-se menos expostos aos dar orientações a partir de uma autorreflexão sobre seu trabalho, do que ao comprometer-se em ofertar respostas sobre a maneira “correta” de realizá-lo, como aconteceria caso fosse uma entrevista, por exemplo. Além disso, IS evita a interpelação direta e coloca o interlocutor em uma posição mais passiva com relação ao dito. Essa passividade do interlocutor sugerida pela própria situação fictícia da IS, funciona não só como uma garantia ao enunciador de não ser criticado ou julgado quanto ao encaminhamento de suas atividades laborais, mas também, como um motivador para (re)pensar seu trabalho e (re)formular instruções claras que garantam ao sócia segurança para substituí-lo sem cometer erros.

## **2.2 Instrução ao Sócia: A história do método e a importância de sua aplicação na pesquisa**

Para apresentar a instrução ao sócia, recorro aos estudos de Daniel Faïta (2006) e do médico Ivar Oddone (1982). Também me apoio nas informações obtidas em um mini-curso oferecido por Faïta em 2006 e relatadas pela professora Rosane Manfrinato (2008), em sua dissertação de mestrado.

Faïta (2006) afirma que esse método surgiu, formalmente, na Itália a partir dos estudos do médico Ivar Oddone em psicologia do trabalho. Oddone (1982), atendendo a um pedido do sindicato da empresa Fiat, organizou uma pesquisa para pensar em melhorias possíveis para o espaço de trabalho na empresa. O estudioso partiu do entendimento de que as remodelações do espaço de trabalho acontecem com a implicação dos trabalhadores. Dessa forma, Oddone pensou em uma maneira de envolvê-los em sua pesquisa, pedindo-lhes que tentassem esclarecer sua atividade laboral. Logo se deu conta que os funcionários, na tentativa de explicar seu trabalho, não relatavam suas experiências individuais, tão pouco suas visões a respeito de suas atividades. Eles falavam sobre as prescrições às suas tarefas ou sobre a proposta de trabalho coletivo da empresa. Então, diante desse impasse, Oddone (1982), criou o método da *IS*, que se trata de estimular o trabalhador a explicar o que realiza em seu trabalho, o mais fielmente possível, a um sócia imaginário que irá substituí-lo sem que ninguém perceba.

Faïta (2006) defende que um trabalhador só consegue dar-se conta, verdadeiramente, de sua atividade quando precisa falar sobre ela para outras pessoas. Nesse momento, ele reconta para si mesmo o que realiza, atendo-se aos detalhes para não deixar escapar nada que possa comprometer a explicação que oferece ao outro a fim de que este realize seu trabalho da forma como ele mesmo o faz. O trabalhador se descobre e/ou se redescobre e, conseqüentemente, vem à tona elementos de sua experiência que, para ele, estavam escondidos ou implícitos no cotidiano laboral.

Na prática, o método de *IS* coloca a pesquisadora na posição do sócia (substituto do trabalhador) e a pesquisada na posição de instrutor de seu trabalho. Há que se ressaltar que a pesquisadora deve situar o pesquisado sobre esses posicionamentos e, também, adverti-lo sobre questões que irão garantir o distanciamento entre o EU, aquele que instrui, e o OUTRO, aquele que é instruído. Na versão original do método aplicada na Europa (Itália) o pesquisado deveria usar o modo imperativo, que é o mais adequado para instruir e atribui ao investigado poder e autonomia no que faz. O sujeito estudado não deveria usar em seu discurso a primeira pessoa do singular e sim a segunda pessoa (para os comandos ao sócia), pois isso também ajudaria o trabalhador a evitar comentários ou narrações sobre trabalho.

Ainda sobre os estudos de Oddone (1982) na Fiat, quando criou a *IS*, o estudioso percebeu que, quando os trabalhadores falavam sobre seu trabalho, mencionavam, ao menos, quatro competências da sua realidade laboral: (1) sua tarefa; (2) seus companheiros; (3) a hierarquia da empresa; (4) as organizações da classe (particularmente o sindicato). Nesta pesquisa relacionamos como critério de arrumação dos fragmentos das falas, categorias semelhantes, porém, não foi necessário usar a última, uma vez que no curso em que os sujeitos-professores trabalham, eles não estão amparados pelo sindicato dos professores, portanto, não é comum se fazer referência a organizações de classe.

A estratégia de abordagem consistiu-se em: com o apoio de um roteiro (descrito, posteriormente, no capítulo de metodologia), fazer os docentes recuperarem as impressões e procedimentos realizados no decorrer de suas aulas, ao instruir um docente substituto. A ideia foi remetê-los ao que fazem no andamento de suas aulas, a como priorizam determinados conhecimentos prévios, experiências anteriores, e prescrições sobre seu trabalho, fazendo-os redescobrirem-se a si mesmos, como docentes. Além disso, imaginamos que esse método os coloca perante suas principais dificuldades e também necessidades específicas de seus alunos.

Implica uma autorreflexão do sujeito, que favorecerá a apreensão dos sentidos sobre seu trabalho. Este método valoriza a(s) subjetividade(s), pois para atuar como instrutor o



sujeito necessitará remontar para si, suas atividades, suas problemáticas e tomadas de decisão e, simultaneamente, orientar oralmente seu substituto quanto às normas que ele deverá seguir, o mais fielmente possível, para ocupar seu lugar como professor nas empresas.

O principal objetivo desse método é a aproximação do sujeito com sua situação de trabalho e sua experiência, permitindo aumentar, não só nosso campo de visão, mas também o dos trabalhadores (sujeitos investigados) a respeito de seu trabalho, uma vez que traz à tona a experiência vivida. Acreditamos que essa técnica permite vir à tona, não somente o que realiza em sua prática docente, mas, principalmente, os sentidos que atribui a ela. Certamente, muitos sujeitos irão se surpreender com o que disseram que fazem em sua docência. Portanto, o *corpus* que se constitui das falas de três professores de PLE a respeito de sua atividade laboral.

Reconhecemos que o método da *IS*, por fazer falar a experiência consciente e inconsciente dos sujeitos, ressalta sua subjetividade permitindo a observação das marcas de heterogeneidade que sublinham sua fala de forma explícita (heterogeneidade mostrada) ou implícitas (heterogeneidade constitutiva). Os conjuntos de marcas linguísticas identificadas nos distintos sujeitos podem ser compreendidos como evidências dos diversos sentidos que cada professor atribui a sua prática e que remete, portanto, a distintas imagens atribuídas por ele (à sua situação de trabalho, aos sentidos de aula, por exemplo) e a ele mesmo (nas interações que estabelece com todos que permeiam sua atividade, mas principalmente com os alunos e consigo mesmo), construídas entorno de suas experiências. Portanto, as diversas formas de constituição de seu(s) *ethos*, que variam na medida em que se modificam as experiências, e, sobretudo, quando o professor tem a oportunidade de falar sobre elas, ratificam a forma única como cada um realiza seu trabalho e a necessidade de se valorizar a fala do professor.

### 2.3 Ethos e imagens de si

Cada tomada da palavra implica ao mesmo tempo levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro, e a estratégia de falar de um locutor que orienta os discursos de forma a sugerir através dele uma certa identidade. (MAINGUENEAU, 2006, p. 56)

Quando se pensa em subjetividades do professor em sua prática, há que se considerar que, nesse processo, está envolvida a construção de diversas imagens sobre esse profissional, nas relações heterogêneas que estabelece com o outro e consigo mesmo. Portanto, o que desejamos neste capítulo é relacionar alguns aspectos do conceito de *ethos* que orientam nossa análise e que nos permitem perceber a(s) imagem(ns) do(s) professor(es) construídas, discursivamente, ao pensar sobre si mesmo e sua atuação docente, durante a *IS*.

Sabemos que o *ethos* se estabelece a partir da enunciação de um sujeito em determinado contexto e, por isso, pode ser entendido como o produto de um discurso a partir de uma cena enunciativa que pode estar marcada por dois momentos: um antes da enunciação e outro, no ato da enunciação. Lembremos então, a distinção feita por Maingueneau (2001) sobre *ethos* pré-discursivo e discursivo.

O *ethos* pré-discursivo consiste na(s) imagem(ns) que o coenunciador constrói do enunciador mesmo sem ter escutado o seu discurso. Segundo Maingueneau (2004, p. 221) “O *ethos* discursivo mantém relação estreita com a imagem prévia que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus alocutários o percebem.” Ou seja, ao se observar vestimenta, gestos e postura, por exemplo, esses elementos já contribuem para construção do *ethos* pré-discursivo. Portanto, para Maingueneau (*in* MOTTA; SALGADO, 2008, p. 15-18), o *ethos* pré-discursivo está relacionado às expectativas e estereótipos que o coenunciador cria sobre o discurso a ser enunciado por aquele que toma a palavra.

Já o *ethos* discursivo está intimamente ligado à enunciação e aos diversos gêneros dos discursos.

O *ethos* discursivo é coextensivo a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros de discurso. (MAINGUENEAU, 2010, p.74)

Podemos dizer então, que, ainda que de forma não plenamente consciente, o enunciador pode tentar controlar seu dizer para buscar a adesão do coenunciador a

determinada imagem de si. Sobretudo, Maingueneau adverte que da enunciação emerge uma “instância subjetiva” que implica “uma ‘voz’ indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2010, p.17), a que o coenunciador reconhece ao incorporar o movimento da fala do enunciador. Por isso, a(s) imagem(ns) que o coenunciador constrói através do enunciado não está(ão) relacionada(s) somente ao conteúdo, ao que foi dito, mas, principalmente, a como foi dito. Desta forma, o coenunciador, “não é somente um consumidor de ideias: ele acede a uma maneira de ser por meio de uma maneira de dizer” (SOUZA; SILVA E ROCHA, 2009, p.14).

Sendo assim, o *ethos* discursivo se constrói por meio do enunciado e pode ser mostrado pelo enunciador, explicitamente ou pode ser apreendido pelo coenunciador pela sua competência discursiva. Em nossa análise, são observados tanto o *ethos* pré-discursivo quanto o *ethos* discursivo. O pré-discursivo se evidencia, por exemplo, quando o(s) professor(e)s se mostra(m) preocupado(s) com sua apresentação visual nas empresas e com as impressões que podem causar no outro, seja o aluno ou qualquer outro membro das empresas. Já quando, no ato da enunciação, na *IS*, se os professores assumem uma postura de tentar convencer, justificar o posicionamento do curso ou das empresas quanto às vestimentas mais adequadas para o trabalho (ainda que seja uma recomendação do curso), eles reivindicam essa imagem para si.

Dessa forma, em nesta pesquisa, o *ethos* discursivo corresponde à(s) imagem(ns) que pode(m) ser apreendida(s) a partir do modo como alguém enuncia sobre sua atividade. Ou seja, quando o professor toma a palavra na *IS* e enuncia sobre si mesmo e sobre seu trabalho para instruir o sócia a ocupar o seu lugar. Portanto, comentamos elementos da fala do professor relacionados ao *ethos* pré-discursivo e discursivo, focando na interação do sujeito-docente com o outro com quem se relaciona em seu cotidiano laboral, que advém da relação do sujeito consigo mesmo e com o sócia (coenunciador), a fim de instruí-lo.

Como vimos, a(s) imagem(ns) do sujeito surge na interação com o outro, mas vale ressaltar que isso acontece levando-se em conta também o contexto em que ele se insere, ou seja, faz parte desse processo o contexto das circunstâncias sócio históricas. No contexto da *IS* (mais bem explicado no tópico 2.2) realizada para esta pesquisa, ao tomar a palavra para falar sobre seu trabalho, o professor fala para o outro (o sócia), mas não a partir do outro, e sim a partir de si mesmo. Apesar de o outro, por sua presença, atravessar os modos de dizer de seu discurso e participar de sua subjetividade enquanto fala sobre si, o professor necessita

reconstruir para si, antes de tudo, sua própria imagem a fim de verbalizar instruções. Sendo assim, faz-se necessário sinalizarmos dois pontos importantes.

O primeiro ponto é quanto à(s) imagem(ns) que o sujeito-professor pensa construir de si na sua relação com o outro, (na interação verbal ou não verbal) sendo esse(s) outro(s) indivíduos presentes na realização de sua atividade profissional (funcionários das empresas ou do curso para o qual trabalha e alunos), e que é relatada por ele ao falar sobre seu trabalho. Nesse caso, acredita-se que ao atuar em seu dia-a-dia laboral o professor preocupa-se, como qualquer outro trabalhador, em zelar por uma boa imagem de si, desde sua apresentação visual, até seus modos de enunciar ao relacionar-se com diferentes coenunciadores.

Outro ponto é(são) a(s) imagem(ns) que o professor pensa constituir na interação com o outro, seu suposto sócia na realização da *IS*. Nesta pesquisa, ao falar sobre seu trabalho tomando como referência sua própria experiência, o sujeito está inserido, igualmente, em um contexto que implica uma relação com o outro, nesse caso a pesquisadora, e, portanto, será possível perceber imagem(ns) de si a partir de sua enunciação na dinâmica empreendida pela metodologia de confrontação da *IS*.

Maingueneau (2006) ressalta que uma perspectiva discursiva de *ethos* transcende a argumentação, a tentativa de convencimento do enunciador sobre o coenunciador: “Além da persuasão pelos argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a um certo posicionamento” (p. 61). Portanto, quando os sujeitos assumem, no ato da enunciação na *IS*, (quando tomam a palavra) determinados posicionamentos a favor ou contra (a ser revelado através de modalizações do discurso) as recomendações do curso ou das empresas, as normas recebidas, (como o reconhecimento de que determinada roupa não é adequada para o trabalho nas empresas, por exemplo) isso representa mais que acatar a uma norma recebida, vai além disso, é a voz de seu próprio posicionamento quanto ao assunto abordado.

No entanto, também sabemos que na situação de trabalho do professor existe uma diversidade de coenunciadores com quem o sujeito interage e que cada coenunciador pode construir diferentes imagens do sujeito-docente, em diferentes contextos enunciativos, mas, nesta pesquisa, não será possível tratar as imagens apreendidas por esses coenunciadores, pois não iremos ouvi-los. Dessa forma, cabe aqui refletir somente sobre a noção de *ethos* diante das observações da investigadora e do sujeito investigado, considerando as imagens que o professor constrói de si ao tomar a palavra, enunciando a partir de si, a fim de garantir o bom andamento de sua atividade docente ao ser substituído.

É importante ressaltar que quando se atribuem instruções a um sujeito já se projeta, previamente, nesse ato, imagens do sujeito que deverá segui-las. Ou seja, existe, no ato de orientar, a projeção de imagens de sujeito criadas pelo enunciador (aquele que orienta) que podem ser formadas a partir do que é dado como “normas” sobre a atuação do professor. Com relação a essas normas, por um lado, há que se considerar que ainda se difunde sócio historicamente, inclusive em formações acadêmicas e em instituições educativas, as imagens de um professor padrão (sujeito centrado e detentor de conhecimento) que deve seguir protocolos relacionados a metodologias tradicionais de ensino. Porém, nesta pesquisa, buscase outro caminho para a construção de imagens do professor. Pois o enunciador aqui em questão (o sujeito interpelado que orienta seu sócia) é um professor que parte de suas experiências na atuação docente e que projeta a imagem que o sócia deve ter ao substituí-lo, a partir de sua própria imagem, ou seja, a partir da imagem que pensa ter em seu trabalho.

Sobretudo, a que se considerar que também faz parte do contexto desta pesquisa o fato de que a pesquisadora é também um professor atuante na mesma situação de trabalho e no mesmo curso que o sujeito investigado, por isso, não se pode ignorar que o enunciador da *IS* precise legitimar sua fala e as informações que dá através dela *modalizando*<sup>19</sup> seu discurso. Apesar de essa dinâmica implicar o mínimo de interação do sócia (coenunciador) na atividade, a simples presença de um companheiro de trabalho no contexto da enunciação, é suficiente para que o sujeito (enunciador) se sinta influenciado.

Ademais, é necessário atentar para o fato de que efeitos de sentido no discurso oral e no escrito podem ser captados pelo coenunciador de forma diferenciada. No discurso escrito, os efeitos de sentido percebidos pelo coenunciador têm mais precisão, pois se trata de um discurso mais organizado. No entanto, o discurso oral, que é o que vai ser analisado nesta investigação, não deve ser entendido como definido, determinado. O discurso oral pressupõe a interação com o enunciador e outros elementos característicos da oralidade, como por exemplo, pausas para construção e reformulação de raciocínio, retomadas de ideias, contradições de posicionamentos, ou seja, marcas da oralidade que interferem na construção do *ethos*. Assim, segundo Maingueneau (2008b, p.14), o discurso oral “não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas, antes, de uma forma dinâmica, construída pelo destinatário por meio do próprio movimento da fala do locutor”.

---

<sup>19</sup> Vale lembrar que “(...) a modalização constitui apenas uma parte do fenômeno da enunciação, mas ela constitui seu pivô, na medida em que é ela que permite explicitar as *posições do sujeito falante* em relação a seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito.” (Charaudeau, 1992, p. 572 in Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 337).

Sendo assim, já que não escapamos de trabalhar a partir de uma dinâmica interativa, consideremos dois pontos sobre os participantes desta pesquisa que vão influenciar na construção do *ethos*: na linguagem oral característica do gênero *IS*, o enunciador não controla totalmente o que enuncia e o coenunciador (o sócia) interage na cena enunciativa – ativando reflexões no enunciador e fazendo interpelações (as interferências do sócia na dinâmica serão mais bem esclarecidas no capítulo de metodologia); o sujeito conhece e convive com o sócia e sabe que ele também conhece os impasses da situação de trabalho retratada. Por isso, conforme aponta Maingueneau (2006, p. 57), “o simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*”.

Por fim, lembremos que a constituição da imagem de si está intrinsicamente ligada à relação do homem no seu trabalho. A (re)construção de normas sobre nosso trabalho implica tomadas de posição subjetivas. Assim, quando executamos uma atividade qualquer, sobretudo a atividade de trabalho e, ainda que inconscientemente, buscamos diversas formas de realizá-la, seja para aperfeiçoá-la ou para otimizar nosso tempo, vivemos um movimento constante de constituição de novas imagens. Ao renormalizarmos nossas atividades, assumimos diferentes posicionamentos que fazem emergir características singulares dos sujeitos e, portanto, novas imagens de si por si e de si por outros.

## 2.4 Linguagem e Trabalho: do embate de normas aos dizeres que sobre as práticas

Os estudos da linguagem relacionados ao trabalho surgiram na década de 80 na França e se iniciaram no Brasil dez anos mais tarde. Na França, os grupos de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST)* e *Langage et Travail (L&T)* foram os primeiros a considerar essa linha de pesquisa, já no Brasil o assunto começou a ser abordado no grupo *Atelier*<sup>20</sup> em que se discute o tema *trabalho* a partir de análises de práticas de linguagem em diversas situações de trabalho. Dessa forma, o grupo *Atelier* (filiado ao Programa de Pós-graduação LAEL, PUC/SP) realiza pesquisas que buscam o diálogo entre as ciências do Trabalho, principalmente, a Ergonomia e a Ergologia e os estudos da linguagem.

---

<sup>20</sup> Grupo de pesquisa coordenado pela Professora Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (PUC/SP).

Em 2001, foi criado, na mesma instituição, o grupo *Alter* que tinha o propósito de dar andamento a projetos de pesquisa relacionados à linha *Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações*<sup>21</sup>. Esse grupo esteve mais voltado para “o estudo das diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem no e sobre o trabalho educacional, para identificar as relações entre as práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação.” (MACHADO, 2004, in Revista L@el em Discurso, volume 5/2012, p.5).

Esta investigação, por partir da experiência do professor em sua atividade e se constituir a partir de suas falas, também visa contribuir para os debates da linha de pesquisa “Práticas de linguagem em contextos variados: enunciação, discurso e interação”, do Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras/UERJ, à qual se filia o Grupo de pesquisa PRALINS<sup>22</sup>, que participa desse conjunto de discussões em busca de conjugar práticas de linguagem (especificamente aqui no e sobre o trabalho) e ciências do trabalho. Iniciamos nossa discussão sobre esse tema fazendo uma breve retomada da trajetória dos estudos sobre as práticas laborais entre os séculos XIX e XX, para mostrar sua trajetória em direção ao debate sobre normas e renormalizações e o papel da experiência enquanto formadora, e suas possíveis inter-relações com estudos da linguagem que se ocupam de estudar traços de subjetividades que envolvem a prática docente.

Nossa proposta teórica nos direciona a analisar a fala de docentes de PLE, pois, ao falar sobre seu trabalho, os professores refletem sobre suas decisões e relacionam os *usos de si* na realização de sua atividade, construindo e reconstruindo, para si e para o outro, sentidos de sua atuação. Quanto a isso, Schwartz aponta que, a todo o momento, os sujeitos negociam com eles próprios e também com as situações<sup>23</sup> que cercam a atividade do trabalho, quando coordenam objetivos e realizações “de acordo com as modalidades singulares de sua dramática de uso de si” (SCHWARTZ, 2004, p. 30). A proposta de Schwartz sobre a interferência subjetiva do homem no trabalho prescrito valoriza sua experiência, inclui novos objetivos, ou ainda interfere nos modos com os quais atua, tem grande importância para esta

<sup>21</sup> Contou com a coordenação da Professora Anna Rachel Machado.

<sup>22</sup> Coordenado pelo Professor Bruno Deusdará (UERJ).

<sup>23</sup> Schwartz (2009) trata a situação de trabalho a partir do cruzamento de dois eixos em que se encontram duas antecipações. Uma que é aquela relacionada dos conceitos, aos aspectos teóricos cristalizados, às prescrições instituídas pelas hierarquias, ou seja, a tudo aquilo que deve ser sabido pelo trabalhador, pois está previamente determinado. Outra está composta pelas “micro-variações”, pelas contribuições individuais, pelo inesperado, ou seja, por tudo aquilo que envolve a busca de um “ato eficaz”. (Schwartz, 2009, p. 103 – 104)

pesquisa, já que o docente sempre precisa negociar consigo mesmo as normas de sua atividade.

Há que se considerar que, ao pensar sobre sua atividade de trabalho, o professor se depara com o fato de que ela nunca é exatamente igual. Como ocorre em qualquer atividade de trabalho, e também na docência, o trabalho realizado nunca é igual ao trabalho prescrito, planejado pelo docente ou por seus superiores, nem mesmo se realizado pelo mesmo sujeito, isso devido, principalmente, à própria natureza heterogênea da subjetividade. Não somente pela diversidade de contextos que contribuem para as diferentes renormalizações, mas, sobretudo, porque o sujeito se constitui na interação com o outro (que às vezes pode ser ele mesmo) é, portanto, atravessado por diferentes formas de entender e realizar seu trabalho. Desta forma, entendemos que as imagens de seu trabalho, do ensino de PLE na situação empresarial (o centro de debate desta pesquisa), está, diretamente, atrelada às imagens do sujeito-professor, que é quem atua nessa função.

Sendo o sujeito naturalmente heterogêneo, se entende que se encontra em um movimento constante de reconstrução de suas imagens (*ethos*), seja na relação com ele próprio, ou com o outro. Assim sendo, o(s) *ethos* do(s) professor(es) é(são) também componente(s) essencial(is) nesta pesquisa, pois constitui parte integrante do(s) processo(s) de subjetividade(s). Ao se observarem as falas dos sujeitos sobre seu trabalho, contando suas escolhas, suas normas, emergem para o coenunciador (a pesquisadora) imagens de professor que o constituem em diferentes momentos de sua atuação. Nesse caso, vale lembrar que, ao falar para o coenunciador a partir de si, o professor também cria para si próprio imagens de si que também constituem o *ethos* de sujeito. De acordo com Maigneueau “(...) toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 95)

Sobretudo, como sabemos, é impossível falar de sujeito e subjetividades sem que esses estejam conjugados à língua e à sociedade; trata-se, portanto, de observar um sujeito a partir do ponto de vista discursivo, o que inclui implicações socioculturais, que envolvem o público alvo de suas aulas, e o princípio de alteridade, inerente à concepção de língua assumida na pesquisa.

Neste capítulo, desejamos evidenciar que o trabalho realizado nunca é igual ao trabalho prescrito por que sendo o trabalho executado por um sujeito e, sendo os sujeitos



diferentes entre si<sup>24</sup>, cada um com seu conjunto de experiências e atravessamentos que as constituem, os modos de realização da atividade são plurais e dependem da forma como cada sujeito entende sua atividade. Sendo assim, ao posicionar-se discursivamente com relação à realização de sua atividade laboral, o professor traz à tona a(s) forma(s) subjetiva(s) de lidar com sua atividade, modos de atuar, competências, saberes que compõem seu trabalho e, que, talvez, nem ele mesmo, tenha se dado conta de como agem sobre sua subjetividade.

#### 2.4.1 Normas e renormalizações

Neste trabalho, valorizamos a fala dos sujeitos-professores sobre suas normas, a partir do que lhe foi orientado desde sua formação, passando pela hierarquia da instituição que representa e a das empresas em que atua. Acreditamos que as normas na situação de trabalho do professor de PLE em ambientes empresariais se apresentam como um embate que ressalta suas decisões e as negociações que faz a partir de sua experiência, tanto na vida social como laboral. Essas negociações são elementos norteadores de sua subjetividade e se constituem como traços de heterogeneidade dos sujeitos, não somente enquanto seres humanos na sociedade, mas também, na realização de sua atividade de trabalho<sup>25</sup>.

Para dar andamento a essa discussão, inicialmente precisamos refletir sobre o papel das normas em nossa sociedade. As normas são tão importantes em nossa sociedade porque se entende que é através delas que os indivíduos se organizam e tentam manter boas relações de convivência na vida social. Podem ser de natureza jurídica quando são reguladas e impostas pelo Estado com o fim de manter a ordem e garantir os direitos e deveres dos cidadãos, mas também há aquelas que se instituem naturalmente a partir dos valores éticos e morais de um determinado grupo e não sofrem o poder coercitivo do Estado. Entende-se, que os seres humanos necessitam das normas para viver em sociedade e atuar em suas relações, inclusive nas relações de trabalho. Segundo Sant'Anna e Souza-e-Silva (2007), "Compreende-se, então, que o trabalho, parte da vida social, seja atravessado por normas em todos os sentidos, tanto

---

<sup>24</sup> Lembrando que até mesmo um único sujeito pode também entender suas atividades de modos plurais, pois passa diferentes experiências.

<sup>25</sup> A atividade de trabalho é a realização da tarefa. É uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. Ou seja, é o "elemento central que organiza e estrutura os componentes da situação de trabalho" (Guérin et al., 2001, p. 26).

as provenientes do grupo social, quanto as relacionadas ao próprio trabalho.” Desta forma, a concepção de norma adotada nesta pesquisa pressupõe uma dimensão maior do que a de “prescrições para o trabalho”<sup>26</sup> discutida pela ergonomia.

As normas no trabalho vêm sendo debatidas pela ergonomia já faz algum tempo, a partir do que se chama prescrição para o trabalho. A polêmica sobre as prescrições no trabalho se iniciou com a proposta Taylorista, quando, na ocasião da revolução industrial, se pensou na possibilidade de controlar precisamente a atividade do homem no trabalho para garantir maior produtividade e lucros. Contudo, o tema das prescrições para garantir o controle foi alvo de críticas de diversas correntes de estudos sobre o trabalho. Nesta pesquisa destacamos algumas contribuições oferecidas, em um primeiro momento, pela Ergonomia, e posteriormente aprofundadas pela Ergologia.

Com relação aos estudos sobre as prescrições, a ergonomia da atividade, ao avaliar as situações reais de trabalho, fez importantes constatações que mudaram o rumo dos estudos sobre o trabalho. Suas observações partiram da ideia de que há uma distância considerável entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Contudo, foi com Ergologia proposta por Yves Schwartz que se criou uma maior aproximação das ações do homem em sua atividade de trabalho às normas sobre essa atividade. A proposta Ergológica deu uma nova dimensão ao entendimento da realização da atividade de trabalho pelo homem e tomou como ponto de partida os estudos Frederick Taylor, sobre uma observação sistemática do trabalho. Cabe lembrar que os estudos sobre a atividade de trabalho, realizados por Frederick Taylor, conforme retoma Manfrinato (2008), se deram em um momento em que se acreditava ser possível controlar as atividades de trabalho e os trabalhadores que as desempenhavam. Por isso, Taylor, em seus estudos, se propôs a descrever todo o processo de execução de uma tarefa a fim de contribuir para a sistematização da produção industrial, fundamental para aprimorar a gerencia e o controle sobre a fabricação de um produto. Resumidamente, a proposta Taylorista focou-se na velocidade das máquinas e no tempo e na energia gastos pelo homem para desempenhar uma tarefa, no perfil dos profissionais de acordo com sua função, na hierarquia entre aquele que pensa o trabalho e o que realiza e na remuneração pautada na produtividade.

---

<sup>26</sup> Para a ergonomia da atividade o conceito de “prescrição” refere-se ao trabalho prescrito, à tarefa designada por quem organiza o trabalho, que se difere da “atividade”, denominação dada à tarefa realizada, ao trabalho real.

Contudo, após as problemáticas emocionais enfrentadas na França, no século XIX, por muitos trabalhadores que se viram expostos à tentativa de seguir fielmente prescrições impingidas à sua atividade laboral, surgiram novas pesquisas que se colocaram contra a proposta taylorista. Para Schwartz <sup>27</sup>(2013) “a ergologia significa o estudo da atividade humana, o tomar em conta a atividade humana. Tudo tem de ser pensado, tem que ser visto como consequência de certa abordagem da atividade humana.” Segundo Schwartz, a proposta de Taylor desconsiderava algo inerente à condição humana, a sua contribuição normatiza na realização de qualquer atividade, por isso, propôs uma nova forma de pensar a atividade de trabalho do homem, inicialmente, a partir do que denominou *usos de si*. De acordo com Schwartz (2004, p.25), os *usos de si* envolvem as negociações, sempre problemáticas, do sujeito com ele mesmo na tentativa de conciliar o trabalho prescrito com a diversidade de possibilidades e situações do trabalho real. Schwartz (2004, p. 25) ressalta que “todo trabalho é sempre *uso de si*, considerando-o, simultaneamente, *uso de si por outros* (o que vai das normas econômico produtivas às instruções operacionais) e *usos de si por si* (o que revela compromissos microgestionários)”. Para esta pesquisa, é importante lembrar que ao fazer *usos de si* os sujeitos colocam em ação as formas como cada indivíduo negocia as maneiras mais adequadas de realizar seu trabalho, que são particulares e, apesar de poderem ser compartilhadas, são formulações próprias de cada sujeito.

Outra questão discutida por Schwartz, e que é também fundamental para o entendimento de nossa proposta de análise, são as renormalizações, uma vez que esse conceito, igualmente, implica o sujeito na realização de uma tarefa. Segundo o autor, as renormalizações consistem em um debate de normas e valores inerente a qualquer atividade do homem (SCHWARTZ, 2013). Para formular o conceito de renormalizações, Schwartz, associou as prescrições para o trabalho às normas antecedentes. Na abordagem ergológica, o conceito de normas antecedentes foi uma ampliação que incorporou não só as normas relacionadas aos saberes instituídos advindos da formação acadêmica ou da organização do trabalho por hierarquias superiores, como também as normas criadas pelo homem na realização da atividade já incorporadas pelo coletivo. Essas mudanças que eventualmente o sujeito faz para realizar sua atividade foram chamadas pela ergologia de renormalizações.

Segundo Schwartz, as renormalizações podem ser reconhecidas no desenvolver de qualquer atividade humana, inclusive na atividade de trabalho. Esse pensamento veio

---

<sup>27</sup> Nesta pesquisa não vamos nos deter nas reflexões relativas à ergonomia da atividade. Por questão de tempo e interesse de pesquisa, nosso foco estará na ergologia.

estabelecer outra relação entre trabalho realizado e trabalhador, convocando a subjetividade do trabalhador na realização da atividade. Pode-se entender que se incluem na realização da atividade de trabalho os atravessamentos que o sujeito pode sofrer no decorrer de sua vida social, ou seja, em situações que não são necessariamente laborais. Para Schwartz:

Uma atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos dois níveis. (SCHWARTZ, 2011, p.33)

Em suma, se na proposta Taylorista o sujeito estava atrelado às prescrições e só se constituía no trabalho por seguir fielmente as normas, na proposta Ergológica (tributária da ergonômica), o sujeito para existir precisa renormalizar. A renormalização é a condição de existência do sujeito, é parte de sua subjetividade no trabalho. Somado a isso, vale lembrar que as renormalizações contribuem para a constituição de uma imagem de autenticidade do sujeito, portanto, Schwartz, recupera Canguilhem, (1947) e aponta que todo sujeito quer ser sujeito de suas normas, por isso está sempre renormalizando.

Neste caso, se entende, por exemplo, porque são inerentes ao trabalho docente formas heterogêneas de tratar as diversas situações de sala de aula e por que na atualidade se defende que é importante levar em conta a individualidade dos alunos, ainda que ele faça parte de um grupo. E ainda, com relação aos alunos de PLE em ambientes empresariais, pensemos que o trabalho docente heterogêneo se ratifica diante dos contrapontos com a hierarquia do curso que está relativamente distante da situação de trabalho dos docentes nas empresas e das necessidades específicas de cada aluno, elementos provocadores de embates de normas e motivadores de renormalizações.

Sabemos que a relação de trabalho estabelecida entre os cursos e as empresas é instituída através de contrato de prestação de serviço terceirizado pelo curso. Dessa forma, legalmente, o professor, teoricamente, não precisaria preocupar-se com prescrições advindas das empresas, por que não está diretamente subordinado a elas<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> A Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho que regulamenta a terceirização no Brasil e rege essa prática aos serviços de vigilância e limpeza e a funções não relacionadas às atividades-fim das empresas, na qual, nessa última, se enquadra a atividade docente oferecida pelos cursos às empresas aponta que “III – Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20-06-1983), de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta.” (informação retirada do site <http://www.jusbrasil.com.br/em> 27 de novembro de 2016. Na realidade esse debate sobre subordinação com relação ao serviço terceirizado, envolve discussões legais mais profundas sobre restrições à prática da terceirização no Brasil à atividade-meio de uma empresa e, principalmente, sobre o processo de precarização do trabalho promovido pela terceirização. Porém, a pesar de sabermos que a precarização do trabalho docente (agravado pela terceirização nas empresas) é

No entanto, como a atuação dos professores exige sua entrada nas empresas, temos que acatar as normas dessas instituições. Para circular no interior e atuar como professor em ambientes empresariais é necessário respeitar horários, procedimentos de entrada, vestimenta ou quaisquer mudanças na situação de trabalho que as normas dessas instituições demandem. Somado a isso, tem a própria situação de sala de aula com os alunos, que, frequentemente, sugerem alguma mudança nos horários, no planejamento das aulas ou do próprio conteúdo do material didático. Nos dois casos, o curso tenta orientar o professor, porém sabemos que as situações enfrentadas pelos professores podem ser apenas idealizadas pelo empregador, mas, estão longe de corresponder à atividade docente.

Os procedimentos das empresas normalmente são pouco conhecidos pelos cursos, pois ambos não compartilham do mesmo espaço físico de trabalho. Trata-se de uma situação de trabalho em que o contexto idealizado para a realização das aulas nunca corresponde ao(s) encontrados de fato pelos docentes. Muitas vezes os professores, que são os que, efetivamente, atuam no espaço de trabalho das empresas, só se dão conta de como proceder no momento da realização da atividade docente, pois as condições para a atuação variam imprevisivelmente, seja com relação ao local da aula, à disponibilidade ou necessidades dos alunos, à rotina das empresas, etc. Há que se pensar então que, nessas circunstâncias, torna-se dificultoso para o curso prescrever sobre outra instituição e aos professores lhes resta ter que administrar essa falta de prescrições e criar suas próprias normas. Essa distância entre a tarefa e a atividade coloca em pauta a polêmica de nem sempre ser possível, para o professor, seguir as orientações dos cursos, seu empregador legal e que a maioria das decisões que os professores têm de tomar não estão prescritas.

Segundo Sant'Anna e Souza-e-Silva (2007, p. 84) para Daniellou (2002) “o *déficit* de prescrições, seja pela sua ausência, seja por uma proposição sem parâmetros claros, provoca conflito e insatisfação entre os trabalhadores” e é sobre esses conflitos que colocamos nossa atenção na análise dos fragmentos das falas dos professores. Contudo, para aprofundar essa discussão sobre falta de prescrições, necessitamos trazer à tona outras colocações de Daniellou sobre a origem das prescrições. Vale lembrar que os estudos de Daniellou foram de

---

também pertinente ao que abordamos nesta pesquisa, optamos por não aprofundar esse tema neste momento. Ratificamos apenas que sindicatos, juntamente com juristas vêm tentando frear mudanças legais que ampliam os espaços de atuação de atividades terceirizadas, pois, de acordo com especialistas dos direitos dos trabalhadores, isso legitima totalmente o processo de precarização do trabalho promovido pela terceirização, além de ferir a Constituição Brasileira. (BOGO, Ana Paula, “Terceirização e o entrave à mobilização sindical do trabalhador”, 2008, Universidade Estadual do Norte do Paraná)

grande importância para atenuar as críticas direcionadas às prescrições após o fracasso da teoria taylorista, ao considerar a importância das prescrições, estudando sua origem. Entender a origem das prescrições é fundamental para discutirmos a relação dos sujeitos com as normas de seu trabalho, o valor e a funcionalidade que lhe são atribuídos, os embates surgidos a partir das hierarquias e as decisões que tomam a partir disso.

Daniellou observou que as prescrições (de acordo com a Ergologia de Schwartz, as normas antecedentes) podiam ser divididas em duas categorias: normas ascendentes e descendentes. Segundo Sant'Anna e Souza-e-Silva (2007), as normas descendentes são aquelas que vêm de cima para baixo, dos superiores hierarquicamente que, normalmente, criam as normas para os subordinados, os trabalhadores que vão executar a tarefa. Sendo assim, essas normas são oriundas da estrutura organizacional do trabalho. Também podemos considerar descendentes as normas advindas da formação acadêmica, normas que já estão instituídas como verdades da profissão.

Já as normas ascendentes são as que fazem o caminho inverso, ou seja, de baixo para cima. Essas correspondem às normas criadas pelos trabalhadores ou às renormalizações que fazem em sua prática e que são provenientes de seu psiquismo ou dos coletivos. São as normas que estão em contraposição às que vêm da hierarquia, muito variadas e podem surgir de diversos lugares, das situações de trabalho, do modo como o sujeito percebe o que ele mesmo faz, ou também da forma como o coletivo recebe o que está sendo feito. Ou seja, podem surgir das relações que os sujeitos estabelecem com um grupo (que pode ser o de trabalho do sujeito ou não) ou com ele mesmo. No caso da situação de trabalho do docente, ressalto que podem surgir normas ascendentes, principalmente da relação do professor com o aluno e também da relação do professor com outros colegas docentes, bem como, dos impasses com as hierarquias com as quais tem que se relacionar, do curso e, indiretamente, das empresas.

Além disso, há que se considerar, conforme também foi defendido por Sant'Anna e Souza-e-Silva (2007), que as normas ascendentes são de muitas naturezas. Algumas são mais formais, enquanto outras são totalmente informais, algumas são ditas e outras sequer são mencionadas, mas independente da forma como se apresentam, estão sempre participando da constituição da experiência. Podemos pensar, então, que há uma quantidade de normas que podem surgir em uma atividade de trabalho muito maior do que quando se pensou a tarefa que lhe corresponde. Dessa forma, faz-se imprescindível, em qualquer estudo que considere a atividade de trabalho como seu foco, valorizar a experiência do trabalhador, pois é a partir

dela que se percebe a necessidade de mudanças, ajustes, ou seja, de formalizar renormalizações que podem tornar a atividade de trabalho mais adequada às necessidades dos sujeitos.

#### 2.4.2 A experiência como formadora

Entender o papel da experiência como formadora é fundamental para o encaminhamento desta pesquisa, uma vez que é justo esse nosso ponto de aproximação com a subjetividade do professor de PLE. Ao pensar sobre o trabalho do professor de PLE nas empresas, percebemos que esse profissional tem, a todo momento, que lidar com inquietações em sua atividade, quer fosse pela falta de prescrições que atendam às necessidades específicas dos alunos, quer fosse pelo conflito de hierarquias presentes em sua atividade. Nessas circunstâncias, o caminho que acreditamos ter sido o mais adequado para entender as subjetividades dos docentes, foi dar voz ao professor para fazer falar os saberes da sua experiência, pois, de acordo com Schwartz a experiência é formadora na medida em que se tem condição de falar sobre ela. (2010, p. 36)

Schwartz (2010) defende que a palavra do sujeito é atravessada por suas experiências e, portanto, observar o sujeito falando sobre seu trabalho nos permite valorizar, não somente, a experiência acumulada com o tempo, mas, principalmente, os processos envolvidos no fazer dessa experiência, ou seja, os saberes adquiridos. A questão da validação dos saberes adquiridos pela experiência vem sendo desenvolvida como argumento de contraposição à proposta taylorista em diversos campos de estudos do trabalho, como a gestão de recursos humanos, por exemplo, e traz à tona debates importantes sobre o entendimento dos saberes formais e informais. Nesta investigação, refletimos sobre o caminho percorrido pelo professor em seu trabalho ao conjugar saberes adquiridos das prescrições e saberes (re)construídos na atividade e evidenciados na fala sobre a experiência. Partimos da perspectiva de Schwartz sobre os saberes de normas antecedentes e de renormalizações na qual defende que:

Uma vez que compreendemos que toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma dramática no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes – tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo –, e tudo o que é o encontro de encontros e aqui é preciso renormalizar (...). É preciso se apoiar sobre aspectos do protocolo, mas será preciso dar a si mesmo normas para tratar o aspecto não-standardizado da situação. Há, aí, um postulado de convocação à experiência, pois se é preciso que cada um se dê normas para tratar o aspecto singular da situação, o faz com seu patrimônio, diremos, com sua experiência. Teremos dito e, ao mesmo tempo, não saberemos muito bem do que falamos. (SCHWARTZ, 2010, p.43)

Schwartz trata a questão do debate de normas na experiência para evidenciar a necessidade de se dar voz ao trabalhador para falar sobre o que faz, pois, é na linguagem que percebemos o que há de singular no assunto que vai ser tratado. Nesse momento, ao pensar sobre seu trabalho, é que ele se dá conta daquilo que faz de forma quase inconsciente, de como o faz, de quais saberes são investidos na realização da atividade, de como cria e recria o que lhe foi prescrito como tarefa para garantir a eficácia de sua atividade. Segundo o autor, colocar em palavras a experiência é uma estratégia importante para o trabalhador perceber que ações implícitas estão sendo ativadas e quais são suas estratégias de renormalização. Sendo assim, para Schwartz (2010, p. 36) “a experiência é formadora, desde que tenhamos condição de poder refletir sobre ela”.



### 3. METODOLOGIA

Para poder fazer falar a experiência do professor de PLE, o método de pesquisa escolhido para esta investigação foi a auto confrontação denominada *Instrução ao Sósia* (explicitado no item 2.2), que objetiva oferecer ao trabalhador um lugar para a verbalização de sua atividade, quando este imagina estar instruindo um substituto, um sósia. Optamos por esse método porque oferece a possibilidade a confrontação do sujeito com seu outro e consigo mesmo. A *IS* como oportunidade de verbalização do que se crê que se faz na atividade de trabalho, leva o interlocutor a perceber traços da imagem de si que o sujeito que dá instruções ao seu substituto constrói por meio do seu discurso, ao falar do seu trabalho. As falas dos sujeitos foram analisadas a partir do suporte que a AD oferece aos estudos sobre subjetividade – imagem de si e *ethos*.

Na análise, buscamos entender as renormalizações que remetem às imagens de ensino e de professor que circundam a prática de PLE em empresas, ou melhor, às subjetividades constituídas nas falas dos professores sobre seu trabalho, a partir da perspectiva discursiva e também dos estudos sobre o trabalho. Por isso, optamos por um trabalho apoiado na AD, porque tem entre seus interesses compreender os modos de instituição do sujeito por meio do discurso.

Com relação aos professores, os sujeitos que ajudam a construir esta investigação, o critério de escolha foi por professores com características bem diferentes uns dos outros, graduados em universidades brasileiras e que trabalham no mesmo instituto de línguas. Não se considerou necessário que tivessem o diploma de graduação em Letras, tão pouco a Licenciatura Plena, já que no curso há professores de PLE não licenciados e com graduações em outras áreas. Porém, priorizou-se que tivessem cursado o nível superior, em diferentes instituições de ensino. Além disso, procuramos trabalhar com sujeitos com experiências profissionais bem distintas umas das outras, mas que atuam há, pelo menos, cinco anos no ensino PLE em ambientes empresariais. Isto é, optamos por fazer falar professores que atuam nessa situação de ensino, de modo a valorizar a sua experiência. Os professores são de faixas etárias variadas e não houve restrição quando ao gênero, ou seja, poderiam ter sido homens ou mulheres.

Os professores participantes desta pesquisa atuam no mesmo instituto de ensino de línguas em que trabalho há cerca de dez anos. Trata-se de uma instituição com vasta experiência no ensino de idiomas para executivos e que atua no mercado brasileiro há aproximadamente trinta anos. O curso atende a diferentes multinacionais situadas no Brasil e de variados ramos, podendo ser petrolíferas, empresas de energia, de fabricação de remédios, de produtos de higiene pessoal, de refrigerantes, entre outras. O centro de ensino conta com duas unidades, com mais ou menos cento e cinquenta funcionários, atuando em distintas funções, sendo cerca de noventa deles, professores. Nem todos os professores estão autorizados a ministrar aulas de português para estrangeiros, normalmente só os graduados em Letras e licenciados, salvo alguns casos, quando o docente, ainda que graduado em outra área, já teve alguma experiência com o ensino de PLE. Os demais professores se revezam entre aulas de outros idiomas, normalmente para brasileiros. Os demais indivíduos que compõem o quadro de funcionários do curso atuam em setores como departamento de pessoal, financeiro, de Marketing, além do pessoal de apoio e de suporte tecnológico. Evidentemente, o grupo também conta com a atuação de dois diretores conhecedores do mercado de idiomas e da atividade docente, ademais de uma equipe de coordenação pedagógica liderada por outras duas pessoas experientes em suas funções e que tentam acompanhar e instruir o trabalho realizado pelos professores.

Apresentemos então, as etapas de aproximação aos sujeitos deste trabalho. Em um primeiro momento, foi feito contato com a direção da instituição em que trabalho e foi apresentada oralmente a proposta de pesquisa. Para despertar o interesse do curso pela investigação, alegou-se que a pesquisa poderia ajudar a aprimorar o desempenho do seu corpo docente e assim, a proposta foi bem recebida pelos gestores. O segundo passo foi pedir a ajuda da coordenação para ter acesso às informações necessárias para a seleção dos sujeitos da pesquisa e também para contatá-los através de e-mails, convidando-os a contribuir com a investigação. Foram escolhidos três sujeitos para a realização da *IS*. Um dos professores participou numa etapa de ajuste do ROTEIRO DA *IS*, aquele professor com mais tempo de graduação e com alguma formação em ensino relacionado a necessidades específicas.

Realizado esse passo, foram marcadas distintas reuniões com os três professores escolhidos para que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>29</sup> e definíssemos o melhor dia e hora para o próximo encontro, quando, enfim, foi feita a confrontação por meio da *IS*. Para a gravação da *IS*, foram usados um celular e um

---

<sup>29</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponíveis no anexo A

computador, com o propósito de atenuar a possibilidade de falhas na gravação. As gravações foram feitas separadamente com cada professor para que um não viesse a interferir no posicionamento do outro.

Para a realização da *IS*, foram elaboradas perguntas para momentos que correspondem às etapas de um dia de trabalho dos professores de PLE nas empresas e as sucessivas dificuldades que poderiam ter desde a ida e a chegada à empresa, passando pelas ferramentas utilizadas e instruções recebidas, até a realização de sua atividade de aula. As perguntas para cada um desses momentos foram elaboradas a partir do que a pesquisadora conhece como situações problemáticas para os professores nas empresas, situações em que teriam que criar ou recriar normas de atuação. As perguntas nos serviram como guias das inquietações mais evidentes, desde o ponto de vista da pesquisadora, e como instrumento de organização posterior dos enunciados. Foi elaborado, então, um roteiro<sup>30</sup> (mais bem explicado no tópico 3.1) a ser seguido na *IS*,

O roteiro foi baseado nos estudos de Oddone (1982), mencionados no item 2.2 a partir do qual foram definidos os seguintes momentos da atividade do trabalhador-professor a serem observados: (1) Preparação para ir à empresa<sup>31</sup> (horários e vestimenta), (2) Chegada à empresa e o contato com o aluno(a), (3) Ambiente de aula, recursos e materiais didáticos, (4) Orientações da coordenação ou das empresas e (5) A aula propriamente dita. Contudo, após a realização de um piloto da *IS* verificou-se a necessidade de se fazer algumas mudanças. A experiência realizada com o piloto da *IS* apontou que precisaríamos fazer alguns ajustes no roteiro quando à redistribuição de algumas perguntas em diferentes momentos, à busca de mais informações sobre as aulas e o maior controle do tempo de gravação.

### 3.1 Da experiência com o piloto ao roteiro final da *IS*

Com base no estudo do piloto, o roteiro da *IS* foi reformulado, em especial, para aumentar o grupo de perguntas sobre o andamento das aulas. Essa experiência nos fez

---

<sup>30</sup> Roteiro para o piloto em anexo

<sup>31</sup> Consideramos que os momentos da atividade de trabalho dos professores começam com a saída do professor para o trabalho porque observações quanto ao planejamento das aulas e toda a preparação didática aparecerão nos blocos (4) Orientações da coordenação ou das empresas e (5) A aula propriamente dita.

perceber que a pesquisadora, por também ter a mesma ocupação profissional que os sujeitos, ao propor determinadas perguntas e arrumação para o roteiro do piloto da *IS* também já possuía sua própria forma de conceber a situação e a atividade do professor de PLE que, certamente, não era igual a dos sujeitos participantes da pesquisa.

Conforme apontamos no início deste capítulo, cada momento foi abordado levando em conta o que a experiência da investigadora apontou como prováveis dispositivos de criações de normas pelos professores de PLE em ambientes empresariais. Acredita-se que os dispositivos de criação de normas estão relacionados às características do material didático, a relação do sujeito com as necessidades específicas do aluno e com o que é planejado para a preparação das aulas, com a problemática das relações culturais e, sobretudo, com as estratégias criadas para abordar os sentidos da língua. Além disso, contamos com a possibilidade de surgirem dispositivos relacionados a outros temas não considerados previamente pela pesquisadora, pois cada sujeito constrói de maneiras distintas, suas próprias formas de atuação.

Outro ponto considerado ao planejarmos o piloto da *IS*, foi a nacionalidade dos sujeitos da pesquisa. Sabemos que a *IS* é um método pensado para ser aplicado originalmente com povos europeus, principalmente com italianos e franceses. Entre esses falantes, o uso do imperativo para instruir o outro é recorrente, no entanto, com relação aos brasileiros já não podemos dizer o mesmo. Para ser aplicada com brasileiros, a *IS* teve que ser repensada considerando o fato de brasileiros, normalmente, se relacionarem de maneira mais informal e raramente usarem o imperativo para orientar o outro. Por isso, na *IS* realizada nesta pesquisa os sujeitos ficaram livres para usar as expressões de orientações ou de advertir mais comuns entre os brasileiros. Não se pôde ignorar também que o fato de que a *IS* é uma dinâmica que se baseia em uma situação fictícia e que, na verdade, os participantes já se conhecem e sabem que são colegas de docência. Portanto, um tom informal na interação pôde contribuir para que os sujeitos brasileiros estivessem mais à vontade ao instruir o sócia e rompessem assim uma possível barreira ética que poderia atrapalhar o andamento da *IS*. É certo que se os sujeitos se preocupam menos com a ética profissional (muito comum entre docentes), se sentem mais livres para dizer a seu sócia o que deve fazer em seu lugar.

Nesse sentido, Manfrinato (2008) ao aplicar o mesmo método de coleta de falas de professores em sua pesquisa, optou por manter as características originais da *IS*, ainda que tivesse observado alguns problemas no usos do imperativo pelos sujeitos investigados.

Segundo Manfrinato (2008), o imperativo é “o modo verbal mais adequado no que se refere à construção de estruturas instrutivas, [por que] auxilia no distanciamento entre o EU e o OUTRO.” Porém, para o contexto desta pesquisa consideramos duas questões importantes: primeiro, fazer valer tal distanciamento, nos pareceu ilusório, uma vez que os sujeitos investigados têm convicção de que pertencem ao mesmo coletivo de trabalho da pesquisadora; segundo, no Rio de Janeiro não é comum o uso do imperativo para dar instruções coloquialmente, sobre tudo no registro oral. Dessa forma, por existir uma evidente proximidade e até mesmo uma provável afinidade na conduta de trabalho de ambos (pesquisadora e sujeito investigado), seria ingênuo acreditar que se conseguiria manter certo grau de distanciamento ou até de formalidade ao dar instruções. Além disso, seria impossível tentar garantir que o imperativo fosse a forma verbal mais usada pelos professores investigados na IS. Portanto, pareceu-nos mais prudente primar pela transparência das relações humanas e permitir o uso de outros modos de instruir.

Na realização da *IS* piloto, se iniciou a gravação com a pesquisadora explicando a dinâmica do método e pedindo para que o sujeito se apresentasse, informando dados pessoais e profissionais, tais como: nome, idade, formação profissional, instituição em que trabalha, tempo de experiência com ensino de PLE em empresas, etc. A lógica usada para iniciar a *IS* foi dada pela pesquisadora e permeou a seguinte forma: “Você precisa imaginar tudo, em detalhes, que eu devo saber sobre seu trabalho para que não percebam que estou em seu lugar. Você precisa considerar alguns momentos do seu trabalho como, a sua preparação para ir à empresa (horários e vestimenta), a chegada à empresa e o contato com o aluno(a), o ambiente de aula, recursos e materiais didáticos, as orientações da coordenação ou das empresas e a aula propriamente dita. Você pode dar as instruções utilizando expressões como: “você (não) pode, (não) deve ou (não) tem que”, “é (não) importante, necessário que”. Também pode usar verbos no presente, que é, talvez, a forma mais recorrente no Brasil de dar instruções, “(não) faz, (não) muda, (não) começa” e etc. Porém, não deve fazer uso da primeira pessoa, para evitar uma narração ou descrição do próprio trabalho.

Esse momento inicial não estava previsto no roteiro do piloto e esse foi o primeiro ponto a ter que ser ajustado. Foi necessário então, criar dois tópicos no roteiro da *IS*. Um denominado “encaminhamento da Instrução ao Sósia” e outro intitulado “traçando o perfil do sujeito: dados pessoais” que, ainda que não fossem abordados nessa ordem ao realizar a

atividade com os professores, ajudariam a lembrar de fundamentos imprescindíveis da dinâmica e também dos esclarecimentos que deveria dar aos sujeitos.

Entendemos que essas ocorrências talvez tenham interferido um pouco no posicionamento do sujeito denominado Valéria<sup>32</sup>. Porém, penso que esses erros, também contribuíram para alguns pontos positivos. Como os sujeitos se comportaram como se o sósia, a pesquisadora, já soubesse o que fazer e como fazer, a necessidade de uma maior interação da pesquisadora com os sujeitos intervindo em suas falas, serviu para estimulá-los a que prosseguissem como discurso dando mais detalhes sobre as instruções. Para interagir com os sujeitos, em alguns momentos, foi necessário fazer retomadas.

É importante lembrar que, sendo os sujeitos e a investigadora docentes e companheiros de trabalho no mesmo curso, isso lhes dá certa segurança sobre o conhecimento prévio da investigadora sobre a docência, a situação de trabalho nas empresas e as normas prescritas pelo curso para a atividade docente, além, é claro, dos procedimentos internos e normas das empresas. Diante disso, outra adaptação foi feita na dinâmica e no roteiro após a realização do piloto. Incluiu-se no tópico de encaminhamento da *IS*, uma observação para alertar que, apesar de ambos terem conhecimento da situação do docente PLE nas empresas, se deveria dar crédito a situação hipotética criada para a *IS*. A proposição incluída foi: “(...) como se supõe que não tenho nenhuma experiência no ensino de PLE em ambientes empresariais, você deve me orientar minuciosamente. Sabemos (somente eu e você) que, na verdade, conheço o espaço, conheço as pessoas, e alguns alunos. Também conheço o material e a situação de trabalho nas empresas, mas para que a dinâmica não perca seu propósito, vamos imaginar o contrário”.

Quanto ao ajuste de aumentar o bloco de perguntas do quinto momento de atuação do professor intitulado “a aula propriamente dita”, notou-se que, no piloto, havia poucas perguntas sobre esse tema e, por isso, a professora abordada acabou por não mostrar muitos detalhes sobre sua prática com os alunos ou, por vezes, mostrou a partir de exemplos ao dar instruções sobre outros temas. Sendo assim, diminuimos o tempo de abordagem sobre questões extraclasse e aumentamos o das atividades em sala de aula, pois era necessário obter mais detalhes sobre as normas na prática das aulas.

---

<sup>32</sup> Valéria é o nome fictício que foi atribuído a esse sujeito a fim de preservar sua identidade nesta pesquisa.

Por fim, foi necessário reagrupar algumas perguntas para evitar que os professores misturassem muito os temas abordados à hora de dar as instruções e isso dificultasse a posterior escolha dos enunciados a serem analisados. Notou-se que na oralidade, os argumentos e os posicionamentos nem sempre são organizados e, por isso, o professor acabava por abordar temáticas diversas em um mesmo enunciado. Também foram feitas reformulações em algumas perguntas para torná-las mais objetivas e dar mais espaço aos sujeitos para desenvolverem suas instruções com menos interpelações do sócia.

A experiência com o piloto também nos aproximou das categorias de análise que poderíamos trabalhar. Observamos que em diferentes momentos e motivado por distintos posicionamentos, o enunciador modalizava seu discurso. Tornou-nos bastante evidente que o instrutor da IS variava com frequência os modos de dizer ao dar instruções e, principalmente, ao tentar argumentar ou justificar suas criações de regras ou renormalizações. Sabemos que para a AD as diversas formas de modalização estão relacionadas às enunciações. Segundo Charaudeau (1992 *in* Charaudeau & Maingueneau, 2004) “a modalização constitui apenas uma parte do fenômeno da enunciação, mas ela constitui seu pivô, na medida em que é ela que permite explicitar as posições do sujeito falante em relação a seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito”. Portanto, ao enunciar os indivíduos contam com diferentes recursos linguísticos que estão a serviço da tal modalização dos discursos, tais como modos verbais, verbos auxiliares, adjetivos, advérbios, entre outros. Além disso, a enunciação também está marcada pelas modalidades dos discursos, nas quais se destacaram a partir do piloto da IS dessa pesquisa a oscilação entre a epistêmica, a deôntica e a assertiva. Dessa forma, percebemos que seria fundamental para a análise do corpus esclarecermos, ainda que brevemente, acerca das modalidades do discurso relacionadas por Koch (1993).

Segundo Koch a modalidade assertiva é aquela através da qual o enunciador atribui credibilidade ao que diz através de proposições com caráter de “verdades absolutas” que circulam em determinado momento e contexto histórico e social. Nesse caso podemos citar a obsoleta verdade de que “professor não erra” que já não cabe na educação do mundo contemporâneo. Já a modalidade epistêmica, é aquela que abre espaço para o posicionamento do coenunciador. Quando o enunciador diz, por exemplo “acho que você deve fazer assim”, “acredito que essa não seja a melhor forma de atuar”, seu modo de dizer implica que o outro, aquele com quem interage, possa divergir ou não de suas opiniões. Finalmente, a modalidade deôntica, é aquela que diz respeito ao eixo da conduta, aquela que, por alguma razão

convencional ou de bom senso, implica uma forma de ser ou de agir, como por exemplo, afirmar que “o professor deve ser respeitado”. Para essa pesquisa saber diferenciar essas modalidades será imprescindível, uma vez que nossa proposta parte da observação os distintos posicionamentos dos docentes quanto às regras que norteiam seu trabalho. Porém, vale lembrar que essas modalidades podem coexistir em um mesmo enunciado e, portanto, nos cabe analisar sob que circunstâncias são usadas.

## 3.2 Roteiro Final

### 3.2.1 Encaminhamento da instrução ao sócia

Vamos supor que faremos um jogo de instruir um sócia seu, ou seja, um professor que terá que ocupar seu lugar por um dia nas aulas de português para estrangeiros sem que seja percebido. Esse sócia será eu, mas é imprescindível que ninguém perceba que estou em seu lugar. Esse jogo terá o objetivo de te fazer pensar sobre as diferentes formas de realizar seu trabalho. É importante lembrar que preciso saber sobre as suas escolhas não porque desejo atribuir a você algum juízo de valor como profissional ou por que pretendo validar como certa ou errada sua conduta, e sim porque tenho a necessidade de entender os caminhos percorridos na realização da sua atividade docente, para que, finalmente, possa substituí-lo (a) sem ser percebida.

Para que o jogo não perca a dinâmica, vamos usar nossa imaginação a nosso favor e pensar que estamos em uma cena em que você tem que me dar orientações. O seu papel é o de me instruir e por isso não pode narrar suas atividades, ou seja, não deve me contar como costuma proceder, mas sim me dizer o que tenho que fazer em seu lugar, me dando detalhes para que eu me sinta segura ao ocupar sua função e para que não faça nada diferente do que você costuma fazer.

Para tanto, será necessário que esteja atento (a) às formas de instrução mais usadas pelos brasileiros. Então, observe:

- 1) Você deverá usar sempre a terceira pessoa do singular (você).



2) Poderá usar o imperativo (faça, diga, ponha, etc.), presente do indicativo (faz, diz, põe, etc.), futuro imediato (vai fazer, vai dizer, vai por, etc.) ou até mesmo, usando expressões de obrigação (você deve/precisa/ tem que fazer; você deve/precisa/tem que dizer; você deve/precisa/tem que pôr, etc.).

Por fim, como se supõe que não tenho nenhuma experiência no ensino de PLE em ambientes empresariais, você deve me orientar minuciosamente. Sabemos (somente eu e você) que, na verdade, conheço o espaço, conheço as pessoas, e alguns alunos. Também conheço o material e a situação de trabalho nas empresas, mas para que a dinâmica não perca seu propósito, vamos imaginar o contrário. Então, preciso saber com o máximo de precisão o que devo fazer, como devo fazer e, até mesmo, por que devo fazer algo ou, se acaso, há algo que não devo fazer.

### 3.2.2 O perfil do sujeito: dados pessoais

Você poderia se apresentar, por favor?

Preciso que me diga:

- Seu nome e idade
- Formação profissional (instituição, área de concentração e ano)
- Instituição em que trabalha (tempo de experiência em tal instituição e, principalmente, como professor (a) de PLE)

### 3.2.3. Momentos do trabalho docente e temas a serem abordados na instrução ao sócia

Preparação para ir à empresa

- Como devo me organizar para ir à empresa? Quanto a horários, deslocamento, roupas, etc?
- Há um horário específico para chegar à empresa? Qual é?
- Há mais de uma aula na mesma empresa ou sempre vou ter que me deslocar de uma empresa para outra?

- Quando as aulas são na mesma empresa, tenho algum intervalo de uma aula para a outra? Quanto tempo?
- Se tiver que me deslocar de uma empresa para outra, há tempo hábil para isso? Como devo me organizar para isso?
- Poderá haver alguma mudança no horário das aulas? Como isso acontece?

Chegada à empresa e o contato com o aluno(a)

- A quem me dirijo? Há alguém para recepcionar-me? Devo dirigir-me a algum lugar específico?
- Onde o aluno estará? Estará a minha espera? Entrarei na empresa junto com ele?
- Para onde devo ir após minha entrada? Alguém me levará até o aluno (a)? Quem?
- Quando a aula seguinte é na mesma empresa, como devo proceder? Como encontro o aluno seguinte?
- Devo dirigir-me ao aluno em português ou em seu idioma nativo?

Se for um novo aluno...

- Que tipo de relação devo estabelecer com o aluno?
- Devo trocar telefone com o aluno para facilitar a comunicação em eventuais atrasos, desencontros ou cancelamentos de aulas? Qual é o procedimento nesses casos?
- Preciso saber o que ele pretende com as aulas ou alguém já terá feito isso antes?
- Devo perguntar algo sobre seu trabalho, seu cargo ou sua função na empresa? Em que isso pode ser importante para o andamento das aulas?
- Devo apresentar o material didático ou alguém já o fez previamente?

Ambiente de aula, recursos e materiais didáticos

- Eu posso escolher o local das aulas? Quem escolhe? Essa escolha é feita baseando-se em que critérios?
- As aulas são sempre na mesma sala? Saberei previamente com que recursos poderei contar?
- Pode haver alguma mudança no horário da aula? Se houver alguma mudança no horário da aula, mudará também o local da aula e os recursos disponíveis?
- As aulas tem ser no escritório do aluno ou podem ser também em outros ambientes da empresa, como refeitórios, cafés, etc.?
- Pode acontecer de haver outras pessoas por perto (no ambiente da aula) ou sempre vou ficar só com o aluno?

- Com que recursos posso contar para as aulas? Quadro branco ou cavalete (flip-chart)? Televisor, radio ou computadores? Há outros recursos tecnológicos, como data show, equipamento de vídeo ou teleconferência, etc?
- Há acesso livre a internet? Devo propor alguma atividade com uso da internet? Qual(is)? Em que isso pode me ajudar nas aulas ou aos alunos?
- Terei meu próprio material didático? Livro ou manual do professor?
- Quem escolhe esse material, sou eu, o aluno, a instituição para qual eu trabalho ou a empresa?
- O material será igual para todos os alunos?
- O que devo saber sobre esse material? Há algum material de áudio ou vídeo?
- Preciso levá-lo e usá-lo em todas as aulas ou posso usar materiais extras? Quais? Há alguma restrição ou recomendação na escolha desses materiais?

Quanto às trocas de experiências ou materiais didáticos entre professores...

- Vou ter contato com outros professores nas empresas? Pode-se trocar materiais didáticos ou informações sobre as aulas ou os alunos com outros professores? Como isso é feito?
- De que forma essa troca de experiência pode ou não me ajudar no procedimento das aulas?

Orientações da coordenação ou das empresas

- Há reunião de professores? Com que frequência? Com quais objetivos?
- Vou receber alguma proposta pedagógica ou materiais para as aulas da coordenação do curso? Que recomendações a coordenação pode vir a fazer-me?
- Que metodologia de ensino devo priorizar? Que tipo de orientação vou receber da coordenação quanto a isso?
- Se for substituir um professor, em uma aula qualquer, como devo proceder com relação à metodologia?
- Que instruções vou receber da coordenação sobre os objetivos específicos do aluno com relação ao aprendizado do português? Devo seguir estritamente todas as instruções?
- E quanto ao planejamento das aulas, devo seguir alguma exigência do curso? Qual?
- Os alunos supostamente têm diferentes funções nas empresas. Isso promove alguma mudança no planejamento das aulas? Que tipo de mudanças posso ou não fazer de acordo com a coordenação?

- Os alunos são de nacionalidades diversas e também têm diferentes culturas. Isso é relevante para o planejamento e andamento das aulas? O que posso propor para atender a essas diversidades? Ou não devo propor nada além do que consta no material didático?
- Como posso fazer um controle sobre o conteúdo do que já foi ou vai ser dado? Que tipo de controle a coordenação vai ter sobre isso? Ou isso é irrelevante para o curso?
- Quanto à frequência dos alunos, como devo controlá-la de acordo com a coordenação? O que devo fazer para manter a frequência dos alunos?
- Que recomendações posso vir a receber das empresas, uma vez estarei imersa no ambiente empresarial? Que procedimentos internos das empresas que devo seguir?
- Que normas das empresas devo conhecer para realizar meu trabalho docente com tranquilidade no meio empresarial?
- E as empresas, têm algum controle sobre o que já foi dado em aula? A quem devo me reportar nesse sentido? Devo ter algum cuidado especial quanto a isso?

#### A aula propriamente dita

- Quanto tempo dura as aulas?
- Que competências devo ensinar aos alunos? Tenho que priorizar alguma? Por quê?
- Que elementos da minha da minha formação, você acha que podem ser imprescindíveis para entender o trabalho de PLE nas empresas?
- O que preciso saber sobre o aluno para o bom andamento das aulas e para atender às suas expectativas?
- Devo perguntar algo sobre seu trabalho, seu cargo ou sua função na empresa? Em que isso pode ser importante para o andamento das aulas?
- Se os alunos têm profissões diferentes uns dos outros e atuam em áreas de trabalho ou funções distintas nas empresas, com o que exatamente devo preocupar-me no ensino do português?
- Quanto às diferentes naturezas empresariais, o que devo saber sobre a empresa que possa me auxiliar nas aulas?
- Quanto à dinâmica das aulas, devo seguir algum passo a passo? Devo realizar algo, algum procedimento didático pré-estabelecido?
- Os alunos fazem avaliação? Caso seja um dia de prova, como devo avaliá-los? Devo elaborar uma avaliação? Avalio todas as competências (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita)?

- Devo considerar a situação de imersão do aluno e criar propostas didáticas que o aproximem dos hábitos e cultura do povo brasileiro? Há alguma proposta previa para atender essa situação? Devo propor algo? O que posso propor?
- Quanto aos dizeres, as diferentes formas de expressar-se do brasileiro que muitas vezes diferem do sentido literal? Devo preocupar-me com isso ao ensinar o português? O que posso usar como material didático para ensinar o que as entrelinhas dos dizeres podem expressar?
- Se o aluno me pedir ajuda em alguma atividade laboral que demande o uso da língua portuguesa, como escrever um e-mail de trabalho, traduzir algum documento, participar de alguma reunião ou evento na empresa, devo atendê-lo? Qual é o limite da minha atuação como professora dentro das empresas?
- Pode haver alguma situação de ensino de português fora de sala sem que eu tenha planejado? Em que circunstâncias? Como devo proceder quanto a isso?
- Devo fazer alguma proposta didática fora da empresa? Passeios, visitas guiadas, imersões?
- Que propostas didáticas posso fazer com relação ao ensino estrutural da língua?
- Como devo trabalhar textos com meus alunos? O que devo focar nesse trabalho textual?
- E para trabalhar a comunicação oral e a fluência da língua? O que posso propor?
- Para atender às necessidades de escrita, o que devo fazer?

Quanto às interferências...

- A rotina de trabalho do aluno interfere no andamento das aulas? De que forma? Devo aproveitar algo de sua rotina laboral no planejamento das aulas?
- Alguma vez terei que fazer mudanças no planejamento da aula devido a alguma interferência ou necessidade específica laboral do aluno? Que tipo de mudanças posso ou não fazer?
- O que pode acontecer que interfira ou até mesmo interrompa a aula? Há algo que não devo permitir que aconteça?
- É comum que os alunos usem o celular ou o computador em sala de aula para resolver situações de trabalho ou pessoais? Devo proibir o uso de celulares ou computadores para esses fins?

- Acontece de alguma vez de o aluno ter que se envolver em uma situação laboral no decorrer das aulas? Responder e-mails ou mensagens? Enviar algum documento ou informação de última hora ou atender a alguma solicitação?

#### 4. A ANÁLISE

Como a perspectiva discursiva adotada nesta pesquisa não busca verdades absolutas nos enunciados dos professores, a proposta é a de criar uma análise dos discursos de professores, a fim de relacionar sentidos com base em subjetividades. Desse modo, não nos interessa atribuir à linguagem um caráter estático e desconsiderar o que acontece no percurso das interações verbais, nos processos de construção e reconstrução de sentidos. Apesar da flexibilidade inerente a uma pesquisa de natureza discursiva, buscamos sistematizar os saberes relacionados às experiências dos professores estudados e suas decisões no andamento de sua prática, através de uma análise de marcas linguísticas, ressaltadas nos discursos transcritos. Indicamos normas e renormalizações, e, apoiando-nos em elementos da heterogeneidade, apontamos traços de sua subjetividade.

Apresentamos a análise em três momentos que se referem às falas de cada enunciatador investigado. O primeiro momento foi denominado sequência discursiva 1 (SD1), o segundo momento, sequência discursiva 2 (SD2) e o terceiro momento, sequência discursiva 3 (SD3). As falas de cada enunciatador foram agrupadas em blocos de enunciados relacionados aos assuntos abordados na *IS*. O critério de arrumação dos blocos foram situações ou elementos presentes na rotina da atividade docente, a dizer: horários de chegada às empresas, vestimenta, procedimentos na chegada às empresas, ambiente de aulas e recursos; materiais didáticos ou controles de aulas indicados ou compartilhados pela coordenação, relação com outros professores (trocas de materiais didáticos, dicas sobre os alunos, aulas compartilhadas, etc.); uso do material orientado ou disponibilizado pela coordenação ou uso de materiais extras próprios, abordagem dos sentidos da linguagem, através de trabalhos com textos escritos e outros, atividades de imersão (almoços ou jantares, cafezinho, bate papo nos corredores, apresentação da cidade, etc.), abordagem de diferenças socioculturais, a prioridade dada às diferentes competências, as necessidades específicas dos alunos ( trocas de horários, interrupções das aulas, mudança de planejamento das aulas), avaliações.

Quanto aos enunciados, foram selecionados e analisados, linguisticamente e discursivamente, constituindo então o *corpus*, propriamente dito, desta pesquisa. Vale lembrar que alguns desses enunciados evidenciam a necessidade de debates mais profundos sobre precarização do trabalho docente e terceirização, mas, como esse não é o foco desta pesquisa,

nos preocupamos em sinalizar apenas que tal discussão continua sendo presente no andamento da prática docente e reflete negativamente na subjetividade desse profissional.

Outra informação relevante é que, em princípio, o piloto não seria usado na análise, mas diante de tantas renormalizações observadas, ainda que o discurso desse enunciator tivesse marcado por muitas idas e vindas nas exposições, o que dificulta o agrupamento dos fragmentos, seria importante considerá-lo. Acreditamos também que é importante para um trabalho com foco nas subjetividades deixar transparente todo o processo de renormalização da pesquisadora necessário para o desenvolvimento da metodologia.

Finalmente, o critério de análise foi levar em conta a origem e o caminho das normas que constituem o trabalho docente, ou seja, se elas são descendentes, provenientes das hierarquias em questão, ou se são ascendentes, oriundas da experiência dos sujeitos. Com isso, observou-se melhor as tomadas de decisões dos professores mostrando quais, quando, por que e como se criam suas normas ou as renormalizam e o que lhes motiva a seguir ou não as prescrições. Além disso, os fragmentos das falas dos professores foram posicionados tentando manter a ordem em que foi feita a *IS* e foram escolhidos, aleatoriamente, nomes fictícios para cada sujeito, sendo denominados da seguinte forma: Valéria, Leila e Elaine.

#### 4.1 Apresentando os enunciadores

### VALÉRIA

Idade: 52 anos

Formação: 27 anos de formação em Letras/ Português- Literaturas e especialização em surdos. Estudou inglês nos estados Unidos.

Experiência: Como imigrante nos estados Unidos onde pode perceber a necessidade de se aprender um idioma quando se está imerso em um novo país. No Brasil, atua como professores de português para estrangeiros em empresas há cinco anos.



## LEILA

Idade: 45 anos

Formação: Comunicação social pela Universidade Federal de Juíz de Fora em 1994/95.

Experiência: Aulas de português para estrangeiros e de francês dentro de empresas há sete anos. Inicialmente dava aulas de francês para imigrantes na França e de português para franceses, no total tem cerca de nove anos de experiência como professora.

## ELAINE

Idade: Não informou

Formação: Letras/Português-Inglês-Literaturas em uma faculdade particular em campo Grande /RJ e pós-graduação em Português na UERJ (trabalhou com vogais nasais). Estudou inglês também na Cultura Inglesa.

Experiência: Cerca de 23 anos de experiência como professora e de 6 anos como professora de Português para estrangeiros.

### 4.2 Blocos de enunciados e imagens de enunciador

#### Valéria (enunciador altruísta e expert)

SD1 Enunciado 1      (...) eu sempre soube que eu queria atuar na área de educação, mas dando também um suporte diferente, né, aos chamados normais, né, diferente dos chamados normais, que seriam as crianças ouvintes, né?

SD1 Enunciado 2      (...) sempre que eu tenho a oportunidade, sempre que eu tive a oportunidade de trabalhar em projetos, de fazer coisas de assistência, né, a pessoas carentes e aulas particulares, ajuda ah... em comunidades pras pessoas fazerem provas pra

- vestibular, então eu sempre tentei levar muito a minha profissão pra esse lado, né?
- SD1 Enunciado 3 (...) o meu material de trabalho é o material humano, né?  
Então isso pra mim é fundamental.
- SD 1 Enunciado 4 (...) depois que eu morei nos Estados Unidos, eu tive a oportunidade de saber o que é ser um imigrante, né, e ter o bloqueio da língua, né? Então isso pra mim foi uma experiência muito rica, porque foi ai que eu aprendi o inglês, né? (...) Então quando surgiu a oportunidade de trabalhar com estrangeiros, eu entendi muito bem a posição deles, né, de você realmente ter o bloqueio da língua, você chegar no país não conhecer nada, não entender como aquela cultura, né, ... gira no dia a dia, né? Você está nas ruas e não entender o que tá acontecendo, então eu me identifiquei muito com essa realidade, né?
- SD1 Enunciado 5 (...) eu quero sempre trabalhar com estra.. como pro.. de português para estrangeiro porque me dá um prazer muito grande fazer com que aquela pessoa se sinta um pouco mais auto suficiente, mas relaxada até pra curtir a cidade, né?

Valéria vai, aos poucos construindo uma imagem de enunciador altruísta e expert. O enunciador expert, certo de seu “saber” e consciente de sua capacidade, se propõe a dar assistência o que evidencia a outra imagem de enunciador, a de altruísta. Além disso, ao remeter seu trabalho docente a um “dar suporte” assume um posicionamento pautado no pensamento conservador de um sujeito cartesiano que se entende como o ponto de origem de todo conhecimento – “eu sempre soube que eu queria atuar na área de educação, mas dando também um suporte diferente (...).”

Sua imagem de pessoa segura, cheia de certezas reforça a imagem de enunciador expert ao fazer uso recorrente dos advérbios como “sempre” e “muito” para evidenciar suas convicções – “eu sempre soube que”, “sempre que eu tenho a oportunidade”, “sempre que eu

tive a oportunidade”, “eu quero sempre trabalhar”, “eu sempre tentei levar muito”, “uma experiência muito rica”, “eu entendi muito bem”, “me identifiquei muito”, “um prazer muito grande”. Da mesma forma, destaca-se a forte presença de enunciados assertivos ao apresentar-se como uma pessoa conhecedora do assunto discutido. Pode-se considerar que, talvez, a modalidade assertiva seja a marca linguística mais forte da constituição da imagem de expert – “o meu material de trabalho é”, “isso pra mim é fundamental”, “isso pra mim foi uma experiência”.

Ao falar sobre sua experiência como professora, reformula o enunciado “sempre que eu tenho a oportunidade” para “sempre que eu tive a oportunidade”. O uso do pretérito perfeito indica um espaço enunciativo que se institui como acabado, portanto pode indicar uma marca forte de que algo aconteceu antes do momento em que ela enuncia. Portanto, a experiência pode ser entendida uma constatação a ser respeitada. Dessa forma, o coenunciador se vê no lugar da aceitação dessa fala como algo que se respeita, porque vem da experiência.

Com relação ao ensino de português para estrangeiros, atribui sua capacidade de reconhecer as necessidades específicas de seus alunos à sua experiência como imigrante, o que lhe permitiu perceber as dificuldades de interação sociocultural de um estrangeiro devido ao desconhecimento de uma língua. A experiência de imigração de Valéria é de vida e não de trabalho, mas atravessa de forma marcante sua atuação como professora de PLE, pois justifica, assim, sua atitude solidária no trabalho ao auxiliar aos alunos em processos de imersão social. Sobre tudo, observamos que a imagem de enunciador altruísta se constrói apoiada na de enunciador expert - “entendi bem a posição deles”, “me identifiquei muito com essa realidade”. Ou seja, por reconhecer-se como docente qualificada para atender a necessidades específicas, tanto por uma capacidade inata quanto por sua experiência como imigrante, Valéria se propõe a ajudar, com seus conhecimentos especiais, o aluno estrangeiro, inclusive para que “[a pessoa] se sinta um pouco mais autossuficiente, mas relaxada até pra curtir a cidade”.

Contudo, na condição de expert, o enunciador corre o risco de parecer desqualificar aquele professor de PLE que não teve a mesma experiência de vida no exterior. Percebe-se pelo fragmento “depois que eu morei nos Estados Unidos, eu tive a oportunidade de saber o que é ser um imigrante, né, e ter o bloqueio da língua,” que a imagem de si como expert se baseia na afirmação de que ter vivido fora do país seria condição para a atuação do professor

de PLE. Essa experiência, evidentemente a ajuda a construir parte de seu *ethos* e de sua ação na docência de PLE, mas há que se lembrar que outros professores podem ter encontrado caminhos diferentes para isso. No caso de Valéria a experiência como imigrante a faz colocar-se no lugar do aluno para entender suas necessidades específicas, porém outros professores podem guiar-se por aspectos de sua formação, por exemplo.

- SD1 Enunciado 6 (...) a gente sempre tem que tomar o cuidado,  você tem que tomar o cuidado do horário que você vai sair de casa, o tempo disponível que você tem pra chegar no lugar, né, o seu meio de transporte isso é muito importante pra você não chegar atrasada, porque isso cria uma expectativa muito ruim, né? É ... eu acho que não só pra você como professora, porque sua aula já vai estar com o tempo contado né? (...) então eu acho que a ... a ... o cumprimento do horário é fundamental, né?
- SD1 Enunciado 7 (...)  as orientações são dadas, né? Os andares... as salas... às vezes o aluno vem até receber você, vem buscar você, isso também acontece (...) Mas às vezes não...oh, primeiro andar sala cento e três, e como você tem o crachá ele abre as portas.
- SD1 Enunciado 8 E ...,  você precisa é ... se vestir um pouco mais é ... adequada quando você vai dar aula dentro de empresa, né, um pouco mais formal a roupa, não é? Diferente de quando você vai atender um aluno na casa dele, claro que você também não vai de minissaia, nada disso, pelo menos eu não uso esse tipo de... de roupa pra dar aula, mas tem (...) na empresa geralmente é bom você ter uma calça social pelo menos ou um jeans bom, né? Não precisa ser nada, eles não exigem nada de mais, entendeu?

Esses enunciados demonstram que o enunciador conhece as normas sobre vestimenta, pontualidade e acesso à empresa, o que participa da construção de uma imagem de expert e altruísta. Como todo trabalhador o faz, Valéria também cria suas próprias normas, seja para atender às determinações da empresa em que atua ou para atender às determinações do curso, seu empregador. Ela adverte sobre o cuidado com o horário, com o meio de transporte escolhido para o deslocamento até a empresa para não haver atrasos, sobre a vestimenta mais apropriada e o procedimento de ingresso e circulação na área da empresa. Sobretudo, nos interessa observar o que motiva suas renormalizações, pois acreditamos que a falta de conhecimento preciso sobre o que é determinação do curso ou o que é norma da empresa seja um importante desencadeador de reconstrução ou criação de normas. A dificuldade de reconhecer a que hierarquia deve seguir, ou de conciliar as instruções recebidas de cada instituição pode vir a provocar certo desconforto no professor, ainda que este não se dê conta disso.

Ao enunciar sobre as normas a serem seguidas, observamos diversas formas de modalização que perpassam as imagens de enunciador expert e altruísta, tais como o uso alternado das modalidades assertiva, deôntica e epistêmica, de advérbios e adjetivos modalizadores e o uso da voz passiva. Valéria assume um posicionamento que reforça sua imagem de enunciador altruísta quando demonstra que seu comprometimento com o que supõe serem orientações da empresa é parte da constituição de sua imagem de bom profissional. Profissional que se predispõe a atender às exigências da instituição em que realiza sua atividade docente, ainda que não seja aquela de onde deveriam partir as normas de seu trabalho. O enunciador altruísta parece agrupar as normas da empresa e as do curso em um mesmo conjunto de normalizações as quais o professor deve seguir.

No enunciado 6, o enunciador modaliza seu discurso de forma epistêmica – “eu acho que a.... a.... o cumprimento do horário é fundamental”, “seu meio de transporte isso é muito importante” -, mas o caráter deôntico participa das opiniões, já que se entrecruzam com conselhos. Essa mudança na forma de modalizar suas instruções pode estar associada ao fato de tentar convencer o coenunciador (sósia) da necessidade que o professor tem de corresponder às expectativas da empresa e do aluno para garantir suas turmas. Ainda que a empresa não seja a real empregadora do professor, pode ser que o desempenho do docente represente um forte critério de contratação do curso como fornecedor do serviço de ensino de idiomas.

Notamos também a presença do enunciador expert ao defender sua adesão às normas da empresa associando-as, de alguma forma, a argumentos sobre a conduta ética e profissional do docente – “chegar atrasada (...) isso cria uma expectativa muito ruim, (...) É.... eu acho que não só pra você como professora, porque sua aula já vai estar com o tempo contado”. Apesar de não ter completado a ideia desencadeada pelo conectivo “não só”, o enunciado remete ao sentido de que para a empresa ou para os alunos também não é bom que o professor se atrase. Mesmo fazendo uso da modalidade epistêmica - “eu acho que” -, seus argumentos reforçam suas certezas sobre o que é ser professor, sobretudo em ambiente empresarial. Sua maneira de enunciar parece apoiar-se na convicção de que, seguir as normas da empresa é parte de um padrão de comportamento inerente à atividade docente.

Como sabemos, Valéria não é funcionária dessa instituição, portanto não lhe cabe expressar opinião sobre suas normas, porém na posição de enunciador expert valida algumas normas da empresa e as assume como normas de sua profissão – “claro que você também não vai de minissaia, (...) pelo menos eu não uso esse tipo de... de roupa pra dar aula”. De modo deôntico enuncia – “claro que”, “pelo menos” -, parecendo ser óbvio, ou ao menos do eixo da conduta de todo professor, não usar determinadas roupas. Sobretudo, tenta demonstrar segurança e solidez em seu posicionamento ao criar seus próprios critérios, normas, para vestir-se de acordo com o local das aulas - “você precisa é... se vestir um pouco mais é ... adequada quando você vai dar aula dentro de empresa (...) Um pouco mais formal a roupa, (...) diferente de quando você vai atender um aluno na casa dele. Nesse enunciado o uso da forma verbal perifrástica “você precisa (...) se vestir” - marca também o modo deôntico que Valéria usa para expor seu ponto de vista sobre roupas mais apropriadas para dar aulas no ambiente empresarial. Além disso, no enunciado “na empresa geralmente é bom você ter uma calça social pelo menos ou um jeans bom (...) Não precisa ser nada, eles não exigem nada de mais”, notamos o uso de elementos modalizadores, tais como adjetivos – “social” e “bom” -, advérbios - “bom” e “geralmente” - e de expressões de negação - “não precisa” e “nada de mais”, que demonstram a preocupação do enunciador em persuadir o coenunciador ao demonstrar familiaridade com as normas.

Outra forma de modalizar o discurso é usar a voz passiva para atenuar aquele de quem parte as normas – “as orientações são dadas”. A voz passiva marca o apagamento de quem diz sobre algo e, uma vez que se retira a responsabilidade da fala, não se atribui a ninguém a responsabilidade pelo dito. O dito se estabelece como algo que pairasse no ar. Valéria pode ter

optado pelo uso da voz passiva por não querer identificar os responsáveis pelas orientações sobre o acesso à empresa e acabar por comprometer aquele que dá as instruções e autoriza o ingresso do professor.

SD1 Enunciado 9 Às vezes você tem uma salinha melhor para dar aula, às vezes você dá aula dentro da sala do próprio aluno, a sala de trabalho, às vezes você tem na cafeteria mesmo porque nem sala de reunião você tem pra dá aula...(risos), né? (...) você pode dar aula aonde você tiver o seu espaço, não importa o espaço físico (risos), você tem que se virar pra dar a melhor aula que você puder, entendeu? Se você não tiver um quadro, você tem um caderno, se você não tiver um...um computador, né? Você tem um celular, você tem um Ipad, então você tem todas as ferramentas... por isso que é tão importante você... é... planejar sua aula antes, porque quando você planeja, né? Você já pensa no plano B, no plano C, se não dá pra fazer isso, vou fazer aquilo, entendeu? Então é muito importante que você esteja preparada para as adversidades...

SD1 Enunciado 10 Você pode mudar o seu... o seu... planejamento, planejamento sempre é uma coisa flexível justamente pra isso, pra gente poder alterar... nem sempre você vão dar a aula que você planejou, não é? Se você perceber que aquela aula não... a aula anterior não foi bem é ... entendida você precisa voltar naquele assunto, você precisa reavaliar, você precisa, né?

Os enunciados 9 e 10 se caracterizam por apresentarem diferentes modos de o enunciatador retratar a instabilidade da situação de trabalho nas empresas e evidenciar o quanto sua formação contribui para a busca de possibilidades e as tomadas decisões. A começar pelo uso do advérbio de tempo “às vezes” ao falar sobre os locais em que podem acontecer as

aulas. Essa marca linguística aparece de forma recorrente não só nesse enunciado, mas também em outros momentos de sua fala para referir-se a variabilidade de situações que o professor pode encontrar no momento em que chega na empresa – “Às vezes você tem uma salinha melhor”, “às vezes você tem na cafeteria mesmo porque nem sala de reunião você tem pra dar aula”. Também percebemos, nesse último exemplo uma certa insatisfação do enunciador pela dificuldade de na empresa haver um local específico para as aulas devido ao uso da conjunção aditiva “nem”. Ainda no enunciado 9, outra marca linguística evidencia a imprevisibilidade da situação de trabalho: o uso de formas condicionais acompanhado de enunciados assertivos apoiados na expressão “você tem”. Nesse caso, as condicionais também ilustram a importância que tem conhecimentos adquiridos na formação do enunciador. Ao enumerar as ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor, principalmente na falta de um local com uma estrutura compatível com um ambiente de aula – “Se você não tiver um quadro, você tem um caderno, se você não tiver um...um computador, (...) você tem um celular, você tem um Ipad.”

As contribuições da formação também aparecem quando esclarece ao coenunciador assertivamente a necessidade do planejamento das aulas -“por isso que é tão importante você... é... planejar sua aula antes”, como, para o professor que tem que lidar com as adversidades, essa etapa do trabalho docente pode ser útil – “(...)Você já pensa no plano B, no plano C, se não dá pra fazer isso, vou fazer aquilo”, e também a natureza conceitual desse procedimento – “planejamento sempre é uma coisa flexível justamente pra isso, pra gente poder alterar...”

Finalmente, chamaram muito a atenção os enunciados “Você tem se virar pra dar a melhor aula que você puder” e “é muito importante que você esteja preparada para as adversidades”. Esse modo de enunciar, primeiro mais assertivo e em seguida mais epistêmico, demonstra que o enunciador “expert” pensa saber exatamente como lidar com as adversidades que podem ocorrer nas aulas nas empresas. Para Valéria parece não ser um problema encontrar soluções para as incertezas características da situação de trabalho. Sua formação e experiência com os infortúnios diários nas empresas sempre lhe proporcionam alternativas. Mas, de forma generosa, altruísta, deixa claro para o sócia que é necessário fazer um planejamento para preparar-se para possíveis contratempos. Ou seja, de acordo com a norma que cria para si, o planejamento é a melhor forma de lidar com as adversidades, pois já terá



pensado previamente em outras estratégias e, portanto, precisa deixar isso claro para o sócio para que ele ocupe seu lugar.

### **Leila (enunciador cauteloso e categórico)**

- SD2 Enunciado 1 Bom..., primeiro eu, é ..., gostaria que você pensasse no horário. Não é bom chegar atrasado. É muito raro eu chegar atrasada, então eu não quero que você chegue atrasada, então seja pontual. (...) Então, levante o tempo que for. Por exemplo, se você vai dar a aula dez horas, levante às oito, se prepare, saia de casa às nove e meia pra estar na empresa às dez horas.
- SD2 Enunciado 2 Não use roupas decotadas, tá?... É a única..., é a única coisa que eu te peço, tá? Vá com roupas..., enfim..., com uma calça, uma saia, mas que não seja muito curta. Com uma blusinha, mas que não seja decotada. (...) Nunca foi me dito nada a respeito disso. Acho que é mais uma questão de bom senso, tá? Como a gente trabalha com homens, principalmente, não é legal ir com roupas muito decotadas ou curtas.
- SD1 Enunciado 3 Se você for de carro, você tem estacionamento dentro da empresa, que eu não te aconselho a parar por que é muito caro. Então, você pode parar no supermercado Extra, que onde eu paro normalmente.
- SD2 Enunciado 4 Chegando na empresa você vai procurar a recepção. Você vai avisar ao Luís, que geralmente é quem está lá quando eu chego. (...) Ele trabalha. É o recepcionista, o segurança, não sei exatamente qual é a função dele (...), mas é a pessoa que geralmente recebe. Então você vai chegar. Ele já vai te conhecer, tá? (...) Você vai anunciar seu nome, vai dizer pra quem você vai dar a aula naquele horário e ele vai informar

ao aluno que você já chegou. (...) ele [o aluno] não fica te esperando na recepção, tá? Você vai avisar que chegou. Eles geralmente vão ligar lá pra cima... Oh, seu professor já chegou. Se é muito cedo, tá... se você for dar aula às sete horas da manhã, muito provavelmente você vai chegar antes do aluno. Então o procedimento é a mesma coisa. Você vai procurar a recepção vai dizer que você já chegou. Vai pedir pra ser anunciada para o aluno. Se o aluno já estiver lá ele vai dizer que é pra você subir.

Associamos as falas de Leila a duas imagens de enunciador, a de categórico e de cauteloso. Essas imagens de enunciadores ora estão atreladas aos modos de dizer, apoiados, principalmente, na modalidade deôntica, ora ao posicionamento do enunciador com relação às normas pré-estabelecidas pelas empresas ou pelo curso, aquelas denominadas também como normas descendentes. Contudo, percebemos também que, em alguns momentos, a imagem de enunciador categórico se apoia na de enunciador cauteloso. Em outras palavras, Leila precisa parecer categórica para não comprometer seu trabalho e nem expor aqueles que criam as normas, tanto nas empresas, quanto no curso.

Parece-nos que as adversidades da situação de trabalho sob a perspectiva docente de Leila podem atrapalhar um pouco o andamento de seu trabalho, por isso necessita ser tão categórica. Porém, se posiciona como se não lhe coubesse apontar falhas sobre os pontos de instabilidade dessa situação e, portanto, em alguns momentos modaliza seu discurso de forma epistêmica, evitando oferecer muitos detalhes das normas descendentes. Já em outros momentos, prefere ignorá-las e renormalizar sem dar justificativa.

Nos enunciados 1, 2 e 3, ao iniciar as instruções, o enunciador usa preferencialmente a modalidade deôntica. Procura dar as orientações usando o imperativo afirmativo – “levante o tempo que for, levante às oito, se prepare, saia de casa às nove e meia”, “Não use roupas decotadas”, “Vá com roupas..., enfim..., com uma calça, uma saia, mas que não seja muito curta” - apesar de ter sido informada que poderia usar formas verbais mais recorrentes entre os brasileiros. Parece-nos que existe uma certa tensão inicial que a projeta a um posicionamento de resistência e de autoproteção. Contudo, aceita o desafio de falar sobre seu

trabalho e, de alguma maneira, se expor. Cautelosamente, por vezes, modaliza seu discurso de forma mais epistêmica, o que lhe garante uma maior proximidade com o interlocutor - “gostaria que você pensasse no horário. Não é bom chegar atrasado”, “É a única..., é a única coisa que eu te peço”, “Nunca foi me dito nada a respeito disso. Acho que é mais uma questão de bom senso, (...) Como a gente trabalha com homens, principalmente, não é legal”. Destacamos aqui também o uso da voz passiva - foi me dito - como uma forma de apagamento da atribuição que enfraquece a fonte. Ou seja, proteger a fonte, de onde partem as determinações pode ser entendido também como uma forma de cautela. Ainda no enunciado 3, em tom de aconselhamento, demonstra criar normas para parar seu veículo e garantir que não tenha uma despesa muito alta com o estacionamento - “eu não te aconselho a parar [no estacionamento da empresa] por que é muito caro. Então, você pode parar no supermercado Extra, que onde eu paro normalmente”. Contudo, há também um tom de denúncia, reclamação, uma fala crítica que demonstra reivindicar uma remuneração que cubra os gastos com estacionamento. Vale lembrar que essa colocação se faz muito relevante na situação de trabalho do professor em empresas, uma vez que os gastos com estacionamentos, apesar de frequentes, não são remunerados pelo curso.

No enunciado 4, o enunciador demonstra aderir às normas de entrada prescritas pela empresa. Parece-nos que para esse enunciador sentir-se parte dessa instituição lhe proporciona um grau de equilíbrio diante das adversidades possíveis. Essa afinidade com a empresa se reforça nesse mesmo enunciado ao expor as possíveis funções de Luís na empresa - “Você vai avisar ao Luís, que geralmente é quem está lá quando eu chego. (...) Ele trabalha. É o recepcionista, o segurança, não sei exatamente qual é a função dele (...), mas é a pessoa que geralmente recebe” -, ao falar assertivamente “Ele já vai te conhecer” e pelo o uso do advérbio modalizador “geralmente”. A partir desse mesmo enunciado muda a forma de dar as instruções ao sócia, usa com frequência o futuro imediato ou o presente: o enunciador cauteloso demonstra certa preocupação com a sucessão de etapas no procedimento de entrada na empresa. Parece-nos que Leila organiza um script de um ciclo que não deve ser interrompido - “você vai procurar”, “Você vai avisar”, “vai chegar”, “vai anunciar”, “vai dizer.” Ainda no enunciado 4, chamou-nos a atenção o cuidado que o enunciador tem ao avisar da possibilidade de que se a aula for no primeiro horário da manhã o aluno ainda não esteja na empresa - “(...) se você for dar aula às sete horas da manhã, muito provavelmente você vai chegar antes do aluno.” Esse cuidado, na realidade, é uma norma que a professora cria para si e que deseja que o sócia a siga. Sua experiência em ter de lidar com frequentes

atrasos dos alunos pela manhã, lhe faz assumir essa adversidade como algo dentro da normalidade. No entanto, percebemos também certa insatisfação com esse cenário, uma vez que usa o advérbio modalizador “muito” e a ideia de condição nos enunciados “Se é muito cedo, (...) se você for dar aula às sete horas da manhã”, “Se o aluno já estiver lá (...)”. Aqui podemos pensar que, inconscientemente, o enunciador deixa transparecer outra voz em seu discurso, uma marca polifônica que evidencia a heterogeneidade enunciativa. A voz daquele que precisa advertir a um “companheiro de profissão” que ele pode ter que vir a enfrentar problemas com atrasos dos alunos.

- SD2 Enunciado 5            [Se acontecer de você se atrasar] Você... liga para o aluno, passa uma mensagem pro aluno. Não precisa ligar, passa uma mensagem pra ele dizendo que você vai se atrasar, que houve um problema. Caso você não tenha o telefone do aluno, você liga pro XXXX (omissão do nome do curso), né, pro curso, e pede pra pessoa responsável avisar ao aluno. (...) Pode se comunicar com o aluno.
- SD1 Enunciado 6            (...)  você chega e tem uma... recepçãozinha em cada andar, aí  você espera o aluno.  O aluno vem te receber, tá..., vem abrir a porta pra você, pra vocês irem pra sala. Pode ser pra sala de..., de trabalho do próprio aluno ou empresa tem algumas salinhas também, pra reuniões, que é onde a gente pode dar aulas também. (...) [Você vai saber o local da aula], ...  só quando você chega na empresa. (...)  Tem alunos que tem sempre, é ..., aula na sala dele. Tem alunos que vão ter aula nessas salas de reunião.

No enunciado 5, o enunciador renormaliza as normas de comunicação com o aluno prescritas pelo curso – “Você... liga para o aluno, passa uma mensagem pro aluno. Não precisa ligar, passa uma mensagem pra ele dizendo que você vai se atrasar, que houve um problema. Caso você não tenha o telefone do aluno, você liga pro XXXX (omissão do nome do curso)”. Conforme foi sinalizado no capítulo de contextualização, o curso orienta que o

contato com o aluno, para quaisquer mudanças, seja feito através da instituição. Mas, sabemos que esse percurso das informações é mais lento do que quando o professor faz contato direto com o aluno. Contudo, Leila não se preocupa em justificar sua renormalização, o que nos faz levantar várias hipóteses sobre suas escolhas. Talvez as orientações de seus superiores não tenham sido bem entendidas ou esclarecidas. Talvez tenha ficado subentendido um espaço de flexibilidade nessas orientações devido a serem informações dadas oralmente. Mas, acreditamos também que, diante da imagem de enunciador categórico que Leila transparece a seu interlocutor, sua experiência com situações semelhantes, provavelmente, pelo caminho mal sucedido das informações, lhe leve a ignorar tal norma de seus superiores e a optar pela praticidade e rapidez. Uma renormalização que parte do uso de si diante de uma regra que desgasta o professor.

Finalmente, no enunciado 6, a informação de que o aluno vem abrir a porta para o professor, apesar de sabermos que nesse momento da entrada na empresa o docente já possui o crachá que abre as portas, nos remete ao enunciador cauteloso – “você chega e tem uma... recepçãozinha em cada andar, aí você espera o aluno. O aluno vem te receber, tá..., vem abrir a porta pra você”. Leila poderia orientar o sócia a seguir adiante e ir ao encontro de seu aluno, mas prefere instruí-lo a aguardar pelo aluno. Parece muito importante para Leila que seu sócia não rompa os procedimentos da empresa. Ainda no enunciado 6, ao comentar sobre o local para as aulas, Leila parece não deixar espaço para que as aulas se realizem em outros ambientes da empresa que não sejam a sala do aluno ou as salas de reuniões, em busca de certa estabilidade na sua rotina. Esse caso nos evidencia que a imagem de enunciador categórico se apoia na de enunciador cauteloso. Ou seja, Leila precisa ser categórica ao informar os locais disponíveis para as aulas – “Tem alunos que tem sempre, é ..., aula na sala dele”. Tem alunos que vão ter aula nessas salas de reunião.” – para garantir o andamento de seu trabalho, precisa de um mínimo de segurança e delimitação de seu espaço de atuação. Destacamos nesse enunciado assertivo o uso do advérbio modalizador “sempre” como demonstração de estabilidade temporal.

SD1 Enunciado 7

Bom... Tanto na sala do aluno, quanto na sala de reunião você não tem um computador a sua disposição. Então, se você quiser levar algum material extra, você leva seu computador. (...) Eu, normalmente, não utilizo o quadro,

tá... Eu vou utilizar o livro...

SD1 Enunciado 8

Olha, normalmente, esse acesso [à internet], você tem que pedir na ..., é ..., recepção do andar que você está. Mas, eu particularmente não gosto porque é muito burocrático, aí tem que pedir com antecedência, (...) eu não, eu não acho prático. Ou eu uso o meu 3G mesmo do meu celular, que eu conecto ao computador, quando eu quero muito usar pra..., pra mostrar alguma coisa diferente, ou eu não uso a internet. Ou eu peço ao próprio aluno (...) pra ele acessar pelo computador dele. Geralmente não tem problema nenhum ...

Nos enunciados 7 e 8, o enunciador parece estar consciente de que não pode contar com ferramentas tecnológicas – “Tanto na sala do aluno, quanto na sala de reunião você não tem um computador a sua disposição”. Para ter acesso ao computador, ou precisa do consentimento do aluno para usar o dele – “eu peço pra ele acessar pelo computador dele. Geralmente não tem problema nenhum”, – ou precisa se organizar com antecedência, levar seu próprio computador – “Então, se você quiser levar algum material extra, você leva seu computador” - e solicitar o acesso on-line na empresa - “(...) normalmente, esse acesso [à internet], você tem que pedir na (...) recepção do andar que você está. Mas, eu particularmente não gosto porque é muito burocrático. (...) eu não acho prático”.

Através da imagem de enunciador categórico, percebe-se que há um certo conformismo com o acesso restrito a outros suportes didáticos (computador ou quadro) diferentes do LD para trabalhar com materiais extras – “Ou eu uso o meu 3G mesmo do meu celular, (...) quando eu quero muito usar pra..., pra mostrar alguma coisa diferente, ou eu não uso a internet”, “Eu, normalmente, não utilizo o quadro, tá... Eu vou utilizar o livro ...”. Entendemos que faz parte da sua cautela, da economia do seu uso de si, evitar as circunstâncias aflitivas ou que exijam um uso de si mais veemente. Portanto, evita criar estratégias metodológicas que lhe exijam ter de negociar com a empresa ou com o aluno o uso do computador. Esse posicionamento se torna evidente através do emprego da conjunção alternativa “ou” e também dos advérbios “muito” e “não”. Para esse enunciador é mais interessante economizar os usos de si e usar somente o LD.

- SD1 Enunciado 9 Você utiliza o livro e ..., segue o livro, tá... Tem um caderno de exercícios, à medida que você vai dando a matéria, você vai fazendo exercício. Eu sempre uso uma parte da aula pra conversar com o aluno. (...) No final da aula. (...) Sobre o assunto do livro.
- SD1 Enunciado 10 Bom... O livro ele traz sempre um texto inicial, (...) que o aluno vai ler. Depois na sequencia você tem algumas perguntas referentes ao texto. Ah..., tem alguns outros textos pequenininhos que complementam esse texto principal, inicial..., e depois ele entra na parte gramatical. E aí ele vai explorar os verbos, as preposições, vocabulário...
- SD1 Enunciado 11 Olha..., geralmente eles dirigem esse livro, que é o Diálogos do Brasil, (...) que é um livro, ah..., eu acho um bom livro, acho um livro bastante condensado, tá..., é um livro dinâmico..., (...) eu acho que esse livro ele acompanha esse ritmo mais dinâmico, mais rápido (...) porque eles só têm, se eu não me engano, oitenta horas. (...) Oitenta horas de aula dada pela empresa, então..., realmente precisa ser uma coisa ágil, pra que eles possam explorar ..., é ..., uma boa parte do português.
- SD1 Enunciado 12 [Sobre a dinâmica da aula] Tem alunos que, bom, a maioria, eles não gostam de gramática. Então, a gente... E aí que a gente tem que..., forçar um pouquinho a mão, né..., tentando explicar pra eles que..., que a gente não fala sem entender minimamente um pouco da gramática (...) e a gente tem que, com muito jeitinho, fazê-los entender, tá..., que (...) tem um processo, né... tem uma certa paciência para o aprendizado. (...) Acho que toda a língua bem falada, ela passa pela gramática primeiro.

A preferência pelo uso do material designado pelo curso também se ratifica nos enunciados 9, 10 e 11 em que o enunciador demonstra conhecer bem a disposição dos conteúdos do LD e tece diversos elogios a esse respeito – “eu acho um bom livro”, “(...) um livro bastante condensado”, “(...) um livro dinâmico”, (...) “eu acho que esse livro ele acompanha esse ritmo mais dinâmico, mais rápido (...)”, “realmente precisa ser uma coisa ágil”. Nesse caso, destacamos que o uso de diferentes adjetivos também demonstra certo posicionamento do enunciador a favor da proposta do curso.

O enunciador demonstra não criar muitas normas para usar o material. Os procedimentos e etapas de aulas que descreve ao sócia estão muito próximos das orientações que o curso dá aos professores – “Você utiliza o livro e ..., segue o livro, tá... Tem um caderno de exercícios, à medida que você vai dando a matéria, você vai fazendo exercício. Eu sempre uso uma parte da aula pra conversar com o aluno. (...) No final da aula. (...) Sobre o assunto do livro (...)”, “O livro ele traz sempre um texto inicial, (...) que o aluno vai ler. Depois na sequência você tem algumas perguntas referentes ao texto. Ah..., tem alguns outros textos pequenininhos que complementam esse texto principal, inicial..., e depois ele entra na parte gramatical. E aí ele vai explorar os verbos, as preposições, vocabulário (...)”. Como opta por seguir o material didático, descreve com segurança a organização dos capítulos do LD. Nesses fragmentos destacamos o emprego dos marcadores temporais “à medida que”, “sempre”, “depois” que evidenciam a exatidão com que o enunciador expressa as informações.

Por fim, parece-nos que suas escolhas didáticas são compatíveis com a abordagem de língua que defende, uma abordagem mais estrutural – “Tem alunos que, bom, a maioria, eles não gostam de gramática. Então, a gente... E aí que a gente tem que..., forçar um pouquinho a mão, né..., tentando explicar pra eles que..., que a gente não fala sem entender minimamente um pouco da gramática (...) e a gente tem que, com muito jeitinho, fazê-los entender, tá..., que (...) tem um processo, né... tem uma certa paciência para o aprendizado. (...) Acho que toda a língua bem falada, ela passa pela gramática primeiro.” Nesse fragmento, portanto, fica latente sua aproximação aos aspectos morfológicos da língua. O uso dos diminutivos nas expressões “forçar um pouquinho a mão” e “com muito jeitinho” evidenciam sua preocupação em convencer, sutilmente, o aluno sobre a importância de se estudar gramática. E, finalmente, expondo sua opinião a respeito do assunto através da modalidade epistêmica - “Acho que toda a língua bem falada, ela passa pela gramática primeiro”, ratifica suas preferências didáticas e reforça sua perspectiva teórica.



### Elaine (enunciador resguardado e ético)

- SD3 Enunciado 1      Eu dou aula em escolas, escolas tradicionais para ensino fundamental, secundário... eu tenho curso de pós graduação em português [Lato Sensu], é ... eu fiz um trabalho sobre as vogais nasais, é ... mas nunca dei aula, em curso superior. Eu sempre tive essa vontade, mas ainda não tive essa oportunidade.
- SD3 Enunciado 2      Bom,  você deve avaliar, em princípio, o tempo que você leva da sua casa, de onde você parte para o ... aonde você vai ministrar as aulas. Você deve, você tem que levar em consideração o trânsito, a distância e ... a acessibilidade de você colocar o seu veículo que você tiver ou o tempo que você leva de ônibus, né... de, de transporte público.
- SD3 Enunciado 3      E.... uma das coisas que você precisa tomar muito cuidado é com o seu traje, o modo de vestir. É ... nós vivemos num lugar quente e então usar roupas leves não tem problema nenhum, uma vez que seja dentro dos padrões de decência moral. Ter um bom, um bom traje é ... te faz chegar melhor em ser bem aceita em qualquer lugar. Então isso, isso é observado. Principalmente nas primeiras vezes que você, que você não sabe exatamente é ... com quem você vai lidar, é ... o teu acesso, então isso precisa ser muito bem... bem visto, bem analisado.
- SD3 Enunciado 4      Ah... a empresa [o curso] sempre aconselha aos professores não usar roupas muito informais, como bermudas, como... como roupas transparentes, como... esse tipo de coisa principalmente pra mulher. Bermuda para homens, pra mulher também. É ... se você coloca, mesmo sendo uma bermuda, mas um esporte fino, uma coisa que te dê estilo... e bem caracterizado, é ... acredito que não tenha problema nenhum.

Esse enunciador nos permitiu apreender também duas imagens que se atravessam e se completam. Apesar da situação fictícia da dinâmica de *IS* que implica o uso reiterado da modalidade deôntica, o enunciador deixa evidente que não se desvincula do compromisso moral com seu companheiro de trabalho (o conenunciador e seu sócia na *IS*). Fazendo uso da modalidade epistêmica em quase todo seu discurso, orienta o sócia de maneira despretensiosa e sutil. Esse é um dos motivos pelo qual denominamos uma de suas imagens de enunciador, ético. A outra razão está no fato de a fala desse enunciador demonstrar comprometimento tanto com as normas da empresa, quanto com as normas do curso, indistintamente. Procura manter-se em uma atitude passiva e positiva na situação de trabalho e, ainda que possam existir momentos de tensão entre essas hierarquias, isso parece não afetar suas decisões. No entanto, também percebemos que seu posicionamento ético surge a partir de um posicionamento defensivo, uma vez que, em favor de seu comprometimento profissional, parece afastar-se de questionamentos e evitar levantar polêmicas ou dar opiniões, atendo-se apenas a expor os fatos e a dar exemplos quando necessário. Portanto, também lhe atribuímos a imagem de enunciador resguardado.

Ao apresentar-se no início da dinâmica de *IS*, Elaine expõe que almeja lecionar no ensino superior e que, portanto, ao especializar-se em língua portuguesa fez um trabalho sobre as vogais nasais – “(...) tenho curso de pós graduação em português [Lato Sensu], é ... eu fiz um trabalho sobre as vogais nasais”. Essa informação é de extrema importância para entendermos, mais adiante, a análise de alguns fragmentos destacados de sua fala que se relacionam com elementos de sua formação.

Nos enunciados 2, 3 e 4 foram encontramos vários fragmentos que evidenciam um posicionamento epistêmico do enunciador – “a empresa [o curso] sempre aconselha, você deve avaliar, Você deve, você tem que levar em consideração, uma das coisas que você precisa tomar muito cuidado, Ter um bom, um bom traje é ... te faz chegar melhor em ser bem aceita em qualquer lugar”. Além disso, nesse último exemplo, também nos chamou a atenção ao uso da voz passiva, assim como ocorre no enunciado 4 – “Então isso, isso é observado, o teu acesso, então isso precisa ser muito bem... bem visto, bem analisado.” Conforme falamos anteriormente, enunciados ditos em voz passiva acabam sendo menos comprometedores para quem enuncia, por que escondem o ponto de origem da ação e, portanto o enunciador não se responsabiliza pelo dito. Dessa forma, a voz passiva também constitui na fala desse

enunciador como um modo de dizer que o protege, ou seja, uma marca que aponta a imagem de enunciador resguardado. Ainda sobre o enunciado 4, podemos sinalizar uma renormalização com relação as solicitações do curso. Primeiro o enunciador indica que a instituição recebida não recomenda o uso de bermudas. Contudo, para Elaine, “(...) se você coloca, mesmo sendo uma bermuda, mas um esporte fino, uma coisa que te dê estilo... e bem caracterizado, [ela acredita] que não tenha problema nenhum.”

SD3 Enunciado 5      É de uma forma muito natural. Em qualquer empresa você precisa passar pela triagem. Tem ah... ah... um lugar que você precisa receber um crachá. Você vai dizer o seu nome. Eles vão tirar sua foto porque em qualquer empresa não é qualquer um que tem acesso. Tem que ser pessoas autorizadas. Então, você dá seu nome, você deixa o seu documento normalmente. Você recebe um crachá, é ... aí você faz um registro. (...) recebendo um crachá você entra na empresa. Você é direcionado por um...um... funcionário. Então, você tem acesso de uma forma muito natural. Ah... normalmente há uma segunda recepção onde você vai ser levada até o seu aluno. E lá ou você permanece na sala do aluno, ou vocês vão a uma sala própria pra ter uma aula, uma palestra, esse tipo de coisa. (...) é ..., normalmente há um quadro... branco... uma lousa na sala do aluno, normalmente, e se isso não acontece na empresa normalmente tem uma sala pra isso. É a sala de palestra e você é conduzida para lá.

SD3 Enunciado 6      Nas empresas normalmente você dá aula na parte da manhã, logo nos primeiros horários, ao meio dia, que é a hora que eles almoçam e descansam ou no final da tarde, normalmente. Pode acontecer de você ter um horário... receber um horário (...) de início, meio e fim de expediente... já... isso acontece às vezes. Isso vai depender muito da disponibilidade do profissional, do seu aluno. Ele

é um profissional, ele tá na empresa dele, ele não tem qualquer horário, ele vai pedir... é o aluno normalmente que disponibiliza o horário dele, e a empresa tenta encaixar um professor pra o horário que a ... pra o horário que atenda o aluno.

Nos enunciados 5 e 6, percebemos que são muito presentes na fala de Elaine, os vocábulos “normalmente” e “qualquer”. O advérbio modalizador “normalmente” sobressai em diversas orações desses dois enunciados, mas também se repete ao longo de toda sua fala. Já o pronome indefinido “qualquer”, que aparece algumas vezes no fragmento “Em qualquer empresa você precisa passar pela triagem. Tem (...) um lugar que você precisa receber um crachá. Você vai dizer o seu nome. Eles vão tirar sua foto porque em qualquer empresa não é qualquer um que tem acesso.” – parece amenizar o rigor do processo de entrada da empresa. Nos parece também que existe um aspecto generalizador nesses elementos e que isso constitui uma marca de modalização do discurso de Elaine, que faz com que as adversidades da situação de trabalho ecoem habituais e previsíveis. Dessa forma, transparece que o professor de PLE apenas tem que lidar com circunstâncias simples e capazes de serem administradas pela experiência. Ainda no enunciado 6, destacamos o fragmento “Ele é um profissional, ele tá na empresa dele, ele não tem qualquer horário”. Esse modo de dizer sobre o aluno, nos remete mais uma vez a discussão sobre as hierarquias. O posicionamento de Elaine coloca o aluno como aquele que determina as normas que o professor deve seguir.

#### SD3 Enunciado 7

Pode acontecer de você... ter uma aula externa, se isso for viável, se você achar que vale a pena. O professor julga tudo isso, ele tem autonomia pra julgar tudo isso. Então ele percebe que uma aula externa vai ajudar muito um aluno. Ele percebe que um... uma excursão pela internet vai ajudar o aluno... é ... isso tudo ele... ele já percebe antes, no primeiro dia de aula, nas primeiras aulas ele já percebe isso. E como ele já tá acostumado a lhe dar com todo esse material ele já vem com experiências prévias e .... tudo isso, se for necessário dele abrir um parênteses,

- abrir um campo no meio da aula, e... e... e procurar outras coisas, ele...ele tem essa autonomia (...)
- SD3 Enunciado 8 Normalmente acontece... normalmente acontece... [de ter que ajudar o aluno em alguma coisa do trabalho dele especificamente] o aluno estrangeiro ele necessita com urgência de falar português... então... dando aula para um, para um... é...um profissional na empresa (...), a gente precisa atender as necessidades dele. Você entra com os livros, entra com a parte básica porque ele vai precisar e o ... o material ajuda, nós temos também um material de fonética e .... e ele é um material colhido de... do youtube, é um material fonético muito rico, muito legal, os alunos gostam muito...
- SD2 Enunciado 9 [como trabalha textos] ... a maior parte mais oral... é... de interpretação... é de...não sei... a parte oral é muito importante, você precisa avaliar o aluno e ajudá-lo na pronúncia, então o aluno precisa tá sempre... sempre lendo pra você, você precisa tá sempre ajudando o aluno, ajudando na... na fonética, na pronúncia e... e também na interpretação... o aluno não tem quase problema na interpretação, o aluno estrangeiro tem problema na pronúncia... você precisa tá sempre ajudando ele.
- SD3 Enunciado 10 Uma vez um aluno me perguntou jogando bola, ele é jogador de futebol... quase foi pra seleção do país dele ...e ele jogando a pelada né... ele queria saber o que era pelada...então eu tive que explicar a ele o que era a pelada no futebol ...e .... quando os ... os jogadores, né... jogando... ele... sozinho, sozinho, sozinho... porque que ele falava sozinho? Então, eu tive que explicar todo o esquema de jogo de futebol. Ainda bem que eu entendo um pouquinho de futebol. E eu tive que explicar todo esse... essas coisas que acontecem dentro do campo, o

que os jogadores falam, como eles falam. Pra ele foi muito rico porque ele é um profissional, estava no Brasil faz um bom tempo e ele jogava futebol com os brasileiros. Então, isso tudo foi muito rico pra ele. Então a gente tem que entrar aí... e tudo... e .... e explicar tudo isso e...

Nos enunciados 7, 8, 9 e 10 Elaine orienta e esclarece sobre distintas formas de atuar no trabalho de PLE em empresas. Primeiramente, no enunciado 7, o modo de Elaine esclarecer sobre as decisões que o professor pode tomar no transcurso da aula e os caminhos didáticos que pode seguir, confirmam que as circunstâncias em que acontecem as aulas são muito variadas e, portanto, é raro que o professor siga seu planejamento – “(...) se for necessário dele abrir um parênteses, abrir um campo no meio da aula, e ... e ... e procurar outras coisas, ele...ele tem essa autonomia”. Além disso, para esse enunciador a autonomia do professor parece ser um grande trunfo na realização de sua atividade, por que lhe garante certa segurança em suas decisões – “(...) ter uma aula externa, se isso for viável, se você achar que vale a pena. O professor julga tudo isso, ele tem autonomia pra julgar tudo isso”. Ao citar distintas formas de atuar, esclarece como cria normas, estratégias didáticas que não estavam previstas, no momento de sua atuação e, assim, fortalece suas escolhas fundamentado em sua experiência – “Ele percebe que um... um... um...uma... uma excursão pela internet vai ajudar o aluno... é... isso tudo ele... ele já percebe antes,” “E como ele já tá acostumado a lhe dar com todo esse material ele já vem com experiências prévias e... tudo isso (...) ele...ele tem essa autonomia (...).” e garante confiabilidade ao que diz.

Nos enunciados 8 e 9 Elaine enfatiza que se preocupa em atender as necessidades específicas de seus alunos. Portanto, faz uso de si, a partir dos conhecimentos que adquiriu na pós-graduação, na sua formação, e destaca seu trabalho com fonética na prática de PLE. Assume que renormaliza sua prática colhendo materiais extras para trabalhar com fonética, por que o uso do LD não é suficiente para o aprendizado do aluno, para atender suas necessidades específicas – “Você entra com os livros, entra com a parte básica porque ele vai precisar e o ... o material ajuda, nós temos também um material de fonética e ... e ele é um material colhido de... do youtube, é um material fonético muito rico, muito legal, os alunos gostam muito...”. Para esse enunciador o domínio da oralidade é uma necessidade específica –

“o aluno estrangeiro ele necessita com urgência de falar português... então... dando aula para um, para um ... é ... um profissional na empresa (...), a gente precisa atender as necessidades dele”. Inclusive, o trabalho que realiza com textos também está focado na oralidade da língua. – “a parte oral é muito importante, você precisa avaliar o aluno e ajudá-lo na pronúncia, então o aluno precisa tá sempre... sempre lendo pra você, e ... e também na interpretação... o aluno não tem quase problema na interpretação, o aluno estrangeiro tem problema na pronúncia... você precisa tá sempre ajudando ele.”

Nesse sentido, apesar de focar seu trabalho com textos na produção oral (um saber validado por sua formação e experiência) e demonstrar acreditar que o aluno estrangeiro tem pouca dificuldade de entender textos, Elaine cita um acontecimento com um ex-aluno jogador de futebol que nos leva a refletir sobre a importância do trabalho com textos no ensino de línguas. Sabemos que a leitura mobiliza diferentes competências, não somente a competência oral, mas principalmente a construção de sentidos. Para Orlandi (2001a) “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. Portanto, como os sentidos têm uma história em que foram constituídos, os contextos (o espaço e o tempo) em que se inserem são fundamentais para a interpretação. Porém os sentidos da língua também podem ser abordados através de outras estratégias didáticas diferentes da leitura, conforme evidencia Elaine no último enunciado destacado desta análise.

No enunciado 10, ao citar uma de suas experiências, Elaine deixa vir à tona um momento de renormalização de sua atividade ao trabalhar os sentidos da língua e os contextos em que se insere. Acreditamos que pelo uso do verbo no gerúndio - “Uma vez um aluno me perguntou jogando bola” - Elaine, provavelmente estava dando uma aula de imersão a seu aluno jogador, quando ele lhe indagou a respeito do sentido das palavras “pelada” e “sozinho” no contexto de sua profissão. Considerando que seu aluno era um profissional do futebol, podemos ressaltar que a estratégia de acompanhá-lo no jogo atendeu a sua necessidade específica, uma vez que aproximou a professora de sua realidade de trabalho e dos modos de dizer usados no futebol. Porém, é importante observar que Elaine sentiu-se privilegiada em conhecer o linguajar do futebol para poder ajudar seu aluno – “Ainda bem que eu entendo um pouquinho de futebol”. Esse exemplo, apesar de não ser específico da prática de PLE em empresas, nos reporta a importantes reflexões: essa não seria uma estratégia também eficiente para se usar com alunos executivos? Imaginemos que ele estivesse em uma reunião de

trabalho e ouvisse também uma palavra ou expressão que tivesse um sentido diferente do que ele estava acostumado a ouvir em contextos fora da atividade laboral, não teria sido proveitoso para ele aprender sobre os efeitos de sentidos da linguagem? Como os professores de PLE podem preparar-se para abordar a língua em diferentes contextos laborais de seus alunos estrangeiros?

Para responder a essas perguntas ainda precisamos de mais pesquisas que se proponham a valorizar as experiências do professor de línguas ao falar sobre seu trabalho, mas, certamente, já estamos fazendo nossa parte. Finalmente, vale lembrar, que esse tipo de abordagem da língua, que prima pelo entendimento dos sentidos da linguagem considerando as condições de produção, é justo a proposta da perspectiva enunciativo-discursiva na qual se estrutura esta pesquisa e, sobre a qual, recaem as expectativas desta pesquisadora de contribuir para os debates sobre a prática de PLE em empresas.

#### 4.3 Desfecho da análise

As imagens de enunciadores que constituem o *ethos* de cada participante da pesquisa acabam se sobrepondo. Não do ponto de vista individual, mas sim do ponto de vista coletivo, da profissão. Ou seja, uma imagem não apaga a outra e sim juntas compõem o conjunto de traços do professor de PLE em ambientes empresariais. Traços que sobressaem em um enunciador ou em outro ou, inclusive, os que se apagam em algum enunciador. Ou seja, nos preocupamos em observar o conjunto das imagens que surgem nos enunciados para reconstituir o coletivo.

Valéria constitui sua imagem de si entorno de uma pessoa conhecedora do assunto (aulas de PLE em empresas) e ao mesmo tempo uma pessoa generosa com os alunos. Ou seja, constrói um *ethos* de alguém que conhece e quer ajudar aos que necessitam de aulas de PLE. No entanto, nota-se como para Valéria sua experiência como imigrante é o norte de sua ação docente, ela se afasta um pouco da problemática do trabalho, apoiando vigorosamente sua atividade com PLE em questões que envolvem adaptação sociocultural. Portanto, a experiência da imigração para Valéria, parece ser o que está mais evidente na constituição de



suas formas de atuação e se torna bastante relevante quando se trata de ensinar para estrangeiros.

Ao buscar marcas linguísticas que estão mais ligadas à imagem de altruísta, percebemos que Valéria se coloca na posição de quem aconselha por conhecer a norma, portanto, da mesma forma como é generosa com seu aluno, também oferece ajuda a seu sócia para que ele possa substituí-la. Talvez o altruísmo seja o resultado de uma imagem outra que tem a ver com saber a norma.

Já a imagem de expert vem atrelada aos saberes adquiridos na situação de trabalho, já que a força de sua fala não está, necessariamente, em sua formação e sim na experiência. Por isso, esse enunciador precisa dizer tanto o que faz e porque manda fazer. O enunciador se posiciona parecendo ser confiante no que faz, por isso precisa respaldar-se mais na experiência que na formação.

É importante observar que esse enunciador adere à modalidade deôntica dando informações gerais e não ordens, ou seja, mistura o deôntico com o epistêmico. Algumas vezes atribui ordens mais diretas ao interlocutor para garantir que a atividade que será desenvolvida por ele não tenha falhas em pontos parece considerar cruciais. Outras vezes usa a modalidade epistêmica para dar ordens como se fossem gerais, não destinadas ao interlocutor, mas que ganham força de verdade absoluta. Através do modo de dizer epistêmico não dá necessariamente uma ordem de execução, mas ordens consensuais, de raciocínio.

Leila permite vir à tona para o coenunciador duas imagens, a de categórico e de cauteloso. A partir dos enunciados selecionados, podemos observar que o enunciador quando começa a dar instruções sobre sua atuação em sala de aula, faz uso frequente da primeira pessoa do singular (eu). Tal estratégia de enunciação nos remete à imagem de um enunciador categórico, pois, ao afirmar o que ele faz não abre espaço para a opinião do coenunciador, demonstrando segurança em suas ações. Contudo, esse enunciador categórico pode estar presente para proteger outra imagem de enunciador, a de cauteloso, aquele que por sentir-se isolado em suas decisões prefere não justificar muito suas ações para evitar ser criticado ou pressionado a dizer o que não deseja e acabando por expor seus superiores.

Elaine, ao falar sobre seu trabalho na empresa aparenta buscar certo equilíbrio e passividade em seu posicionamento, tanto quando aborda as normas descendentes das hierarquias, às quais está sujeita, quanto no modo de instruir seu sócia. Dessa forma, esse

enunciador prima pela modalidade epistêmica para buscar a adesão do coenunciador às suas orientações e explicações a respeito de sua conduta profissional, o que nos permite apreender a imagem de enunciador ético. Esse enunciador procura justificar as normas que cria e as renormalizações expondo, sutilmente, a diversidade de caminhos didáticos que o professor pode seguir. Em muitos momentos expõe que a autonomia que lhe é concedida lhe garante rumar por diferentes estratégias didáticas e assim, fortalece suas escolhas respaldando-se em sua experiência e formação. Conforme observamos, sua experiência com os materiais propostos pelo curso lhe permite mensurar o que é mais adequado às necessidades específicas de cada aluno e sua formação e especialização com foco em fonética, sobressaem em suas escolhas didáticas. Contudo, a autonomia tão mencionada pelo enunciador em sua fala, também colabora para que ele proteja seu trabalho. Ao ratificar que tem liberdade para tomar suas decisões, se posiciona como aquele que não precisa ou não gostaria de ser criticado, o que nos levou a apreender também a imagem de enunciador resguardado.

Finalmente, todos os enunciadores usam advérbios modalizadores de tempo e modo - “às vezes”, “normalmente”, “geralmente”, para tratar as normas advindas das hierarquias. Contudo, os enunciadores Leila e Elaine o faz com mais frequência. Isso evidencia que a inconstância e a imprevisibilidade das circunstâncias nas situações de trabalho do professor. Na realidade, as adversidades da situação de trabalho docente nas empresas, pode dificultar muito posicionamento do professor e o reconhecimento das normas que deve ou não seguir. Podemos pensar que existe uma confusão de hierarquias que pode desnortear a perspectiva de trabalho do professor e vir a influenciar suas decisões. Portanto, é importante observar que os cursos deveriam trabalhar sempre com a ideia do coletivo dando voz ao professor. O trabalho em parceria e a troca de experiências, esse conjunto, esse enlace de informações é que conduz, não só os docentes, mas também deveriam fazer parte dos saberes valorizados por aqueles responsáveis por dar andamento na proposta de trabalho de ensino de línguas em ambientes empresariais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pensamos que todas as áreas de conhecimento querem explicar o mundo, por que ele existe, como existe e como funciona e o papel do homem no mundo, este trabalho é mais uma tentativa de se olhar o objeto, a atividade docente do sujeito-professor na sua atividade de trabalho. Partimos de ciências fundamentadas em conhecimentos aparentemente diferentes, pois uma se volta para o trabalho e outra para a linguagem. Contudo, essas áreas de conhecimento se encontram, no que chamamos aqui de processos de subjetivação no e pelo trabalho docente. Assim, a categoria subjetividades, imagens construídas, no caso desta pesquisa, discursivamente, é um elemento fundamental para que se possa compreender que as normas sobre e no trabalho, faladas a partir da experiência, na verdade, agem sobre a(s) subjetividade(s).

Não se pode esquecer que as imagens de professor constituídas nesta pesquisa atravessam os sentidos de ensino de língua portuguesa na situação de trabalho em ambientes empresariais. Portanto, ao observarmos as falas dos professores a partir de sua experiência, considerando as características de sua situação de trabalho, conjugamos aspectos relacionados tanto às imagens de ensino como às de professor. Uma vez que entendemos que as imagens de ensino vêm sempre atreladas ao papel de quem atua nesse ensino, esta pesquisa nos permitiu refletir não somente sobre o que significa ser professor de PLE em empresas, mas, sobretudo, em que consiste o ensino de PLE em ambientes empresariais.

A configuração do objeto de estudo se deu a partir de minha experiência de trabalho como professora de português para estrangeiros dentro de ambientes empresariais. Essa experiência permitiu observar os constantes ajustes e adaptações que são necessários na proposta de ensino, para atender às necessidades específicas dos alunos e lidar com as prescrições sobre o trabalho docente ou a falta delas. Vale lembrar que a atuação nessa vertente de ensino envolve não somente uma docência que se aproxima das necessidades específicas desse público, como também implica considerar a situação de trabalho do professor dentro do ambiente empresarial. Sendo assim, esta pesquisa nos possibilita não só aclarar dúvidas acerca dessa atividade profissional, mas também, participar dos debates nos estudos que conjugam linguagem e trabalho.

Além disso, observar a situação de trabalho do docente atuante em empresas também nos coloca diante da polêmica da precarização do trabalho do professor e da descaracterização da atividade profissional do docente de língua estrangeira no mercado dos cursos livres. Sabemos que, se por um lado os cursos livres insistem em denominar e contratar esses professores como instrutores de ensino a fim de escapar de atribuições legais que garantiriam seus direitos trabalhistas como docentes, por outro, reconhecemos que as discussões sobre a prática do professor que atua fora do âmbito escolar ainda não têm espaço nos cursos de graduação. Portanto, é importante lembrar que estender os debates sobre as distintas formas de atuação docente, a fim de abranger situações de trabalho que não se restrinjam à prática escolar, pode vir a contribuir para a maior valorização do professor pelo mercado de trabalho independente da vertente de ensino que cada profissional decida experimentar.

Sendo assim, como a experiência tem guiado minha prática docente, cabe retomar aqui, resumidamente, alguns aspectos da situação laboral do professor de PLE em ambientes empresariais que ajudam a entender as escolhas por valorizar a experiência e as tomadas de decisão do professor, nesta investigação. A primeira questão diz respeito ao pouco conhecimento que muitos professores têm, assim como eu no início de minha carreira, do que seja ministrar aulas a um público com necessidades específicas de uso da língua. Por não conhecer bem as atividades profissionais de seus alunos, nós, professores, podemos ter dificuldades para criar ou recriar propostas de ensino que atendam a seus anseios. Outro fator importante é que o ambiente empresarial nem sempre é familiar para o professor, que pode se surpreender com procedimentos, normas, horários e a própria dinâmica das instituições. Nesse caso, vale lembrar que, ainda que não seja, efetivamente, funcionário, cabe ao professor se adequar às normas já existentes no espaço da empresa.

Além disso, como as aulas, normalmente, são ministradas dentro das empresas e muitas no horário de expediente dos alunos e, inclusive, podem acontecer no escritório ou na mesa do aluno, uma circunstância muito comum, são as diversas interrupções no seu planejamento ou andamento, tais como: o aluno pedir a ajuda do professor para atender ao telefone, para responder a um e-mail importante, para atender a um chamado do chefe, para participar de uma teleconferência, ou até mesmo para interagir com um colega de trabalho que adentra ao escritório etc. Quando isso acontece, muitas vezes o professor é pego de surpresa e tem que criar na hora mesmo uma nova estratégia didática.

Finalmente, há que se considerar o aprendizado de uma língua estrangeira em situação de imersão, não só no ambiente laboral, mas também, em uma nova sociedade, o que implica usar a língua para a inserção social. Portanto, é necessário estar atento aos choques culturais que a interação através da linguagem pode sugerir. Temas como esse, raramente, são contemplados nos materiais didáticos e caberá ao professor criar suas próprias ferramentas para orientar o aluno.

A autorreflexão e alguns debates com outros docentes revelou-me que os impasses da docência em empresas esbarravam com a problemática das subjetividades na atividade de trabalho, o que me inclinou a dar voz aos saberes da experiência de outros colegas e me direcionou à escolha do método investigativo de Instrução ao Sócio. Além disso, observamos que existe uma correspondência entre as ciências do trabalho e os estudos da linguagem, em particular os discursivos e enunciativos, no que diz respeito a um posicionamento na busca de sentidos, o que aproxima essas perspectivas teóricas em direção às subjetividades que se evidenciam na análise do corpus. Nesse sentido, destacamos a importância da perspectiva discursiva para esta pesquisa, uma vez que permitiu abordar as subjetividades, a(s) imagem(ns) e o(s) *ethos* dos docentes. Sob o olhar da Análise do Discurso, observamos os professores através de seu discurso e apreendemos imagens que se constituíram por diferentes marcas linguísticas e nos ajudaram a entender a prática de PLE em empresas.

Neste trabalho, o que se pôde apreender das falas dos professores, foram imagens que podem ir de encontro a uma projeção do que seria a imagem de um professor de PLE de um ambiente empresarial. No entanto, como seria essa imagem? Aquela que se difunde historicamente através da formação do professor? Aquela que os cursos ajudam a construir ao prescreverem normas de atuação? Não exatamente. É certo que as normas, quando prescrevem o trabalho, participam da constituição de uma imagem. Também sabemos que durante muitos anos se vem conservando na formação docente uma imagem de professor pautada em metodologias de ensino tradicionais. Mas há que se pensar em dois pontos. Um é que a construção de imagem do docente não é permanente, ela advém de processos plurais de construção de subjetividades no e pelo trabalho, ou seja, de processos diversos, que nunca são iguais entre si. Outro ponto é que as prescrições não são exclusivas, ou seja, não são os únicos meios pelos quais se dá a construção de imagens. Essas imagens são parte da subjetividade do professor, que também conta com elementos de sua experiência, como, por exemplo, os usos de si para a renormalização de sua atividade.

Dessa forma, as renormalizações também colaboram para a construção das imagens do professor e o modo como cada professor renormaliza sua atividade também é variado. Ao renormalizar a atividade docente, surgem diferentes imagens de professor, pelas quais perpassam as normas aprendidas em sua formação, as prescrições advindas de sua tarefa e as renormalizações que faz a partir de sua experiência. Através da análise do *corpus* percebemos que foi possível apontar algumas normas e renormalizações criadas pelos professores e, principalmente, perceber que podem até guardar alguma semelhança devido a aspectos da situação de trabalho do professor, contudo, jamais serão idênticas uma vez que cada momento de trabalho constitui sempre um (re)trabalho e cada sujeito se constitui através experiências heterogêneas. Notamos também que as imagens de si por si e de si pelo outro (a pesquisadora) conjugam elementos da personalidade de cada sujeito, das experiências pessoais e laborais, bem como de sua formação que se encontram em constante movimento e embates contribuindo, dessa forma, para a constituição de imagens outras que não são tão evidentes. Finalmente, constatamos que das falas dos professores emergem diferentes vozes que marcam o sentimento de isolamento nas decisões e certo desconforto pela falta de prescrições mais detalhadas sobre seu trabalho.

Portanto, o(s) contexto(s) do ambiente empresarial em que a situação de trabalho do professor de PLE está inserida pode(m) representar para o professor um processo de leitura e interpretação em que compreender sentidos é fundamental para que o docente possa desenhar sua prática, seu fazer. Contudo, é no emaranhado de novas situações que se instituem constantemente que o docente busca os caminhos mais adequados para atender às necessidades de cada aluno com a língua aprendida. É no conjunto de fios de uma rede interminável de possibilidades, conflitos e fazeres/ações que o trabalho do professor de PLE em empresas se constitui. É fazendo que ele (re)aprende a (re)fazer e é nas trocas de experiência que ele pode encontrar as soluções para os impasses que o fazem progredir e é no coletivo que os saberes da experiência tomam forma e sentido.

Finalmente, nesta pesquisa registra-se que o trabalho sempre se modifica a partir do sujeito-trabalhador, (neste caso é o docente de PLE), e que essas modificações estão também relacionadas, nas ciências do trabalho, ao aspecto subjetivo que compõe as práticas, a realização de uma atividade profissional, seja ela qual for, e que sempre é marcado pela experiência do trabalhador na realização das tarefas. Por isso, acreditamos que esta investigação é apenas um primeiro passo na direção do reconhecimento das nuances da

prática de PLE em ambientes empresarias. Esperamos que outros trabalhos possam também vir a defender a relevância dos estudos do discurso, não somente como perspectiva teórica para analisar um *corpus*, mas sobretudo evidenciando a importância de se compreender a língua a partir de uma visão discursiva inclusive para auxiliar no ensino de LE.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP, n. 19, jul./dez.1990.

\_\_\_\_\_. Metaenunciação-heterogeneidades enunciativas e problemáticas do sujeito. In: \_\_\_\_\_. *Palavras incertas - as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAIGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

DANIELLOU, F. *Le travail des prescriptions*. In: SELF/2002, Conférence Inaugural. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/self2002/daniellou.pdf>> Acesso em: 07 jan.2016.

DEUSDARÁ, B. *Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DINIZ, L. R. A. *Gestos de Autoria na Instrumentalização do Português do Brasil como Língua Transnacional*, PGL – UNICAMP, 1 a JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso 27, 28 e 29 de março de 2008.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da Ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

HOLZ, E. B.; BIANCO, M. de F. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. *Cad. EBAPE. BR*, Rio de Janeiro, v. 12, Edição especial, artigo 6, ago. 2014.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*, UNICAMP. São Paulo, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A polêmica como interincompreensão. In: \_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.



MAINGUENEAU, D. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MANFRINATO, R. *A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARCONDES, D. Modernidade, subjetividade e linguagem. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28., 2004, Caxambú, MG. *Anais do...*, Caxambú, MG, 2004.

MOACIR, F. Entrevista com Yves Schwartz. Viegas. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz<sup>1</sup>. *Reflexão & Ação*, v. 21, n. 1, 2013.

MUNIZ, H. P. et al. *Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil*. Porto, Portugal, [S.n.] 2013.

MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Homenagem à Anna Rachel Machado: a linha Homenagem à Anna Rachel Machado: a linha de pesquisa Linguagem e trabalho a partir da visão dos grupos ALTER e ATELIER. *Revista L@el em (Dis-) curso*. v. 5, 2012.

PAVEAU, M.-A., SARFATI, G.-É. *As Grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Tradução de Rosário Gregolin, Vanice Sargentini, Carlos Piovezani Filho, Luzmara Cursino e Nilton Malanez. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

\_\_\_\_\_. Argumentos para uma abordagem discursiva das práticas de linguagem no trabalho. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 297-305, jul./set. 2014.

RODRIGUES, D. *A Autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2010.

SERRANI-INFANTE, S. *Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural*. [Campinas, SP]: Ed. UNICAMP, 1994.

SANT'ANNA, V. L. ; SOUZA-E-SILVA, M. C. Trabalho e prescrições: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.77-99, jan./jun. 2007.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y. A Experiência é formadora. *Educação e Realidade*. Rio Grande do Sul, p. 35-48, jan./abr. 2010.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? *Revista L@em (Dis-)curso*. v. 5, 2012.

\_\_\_\_\_. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.17-33, set./dez.2013.

## ANEXO A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Normas, renormalizações e imagens de ensino e de docente de português como língua estrangeira (PLE) em situação de trabalho em ambientes empresariais”, conduzida por Danielle Couto Fernandes, mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras/UERJ. Este estudo tem por objetivo identificar através das falas dos professores de PLE, o que eles dizem sobre seu trabalho em ambientes empresariais, a fim de ressaltar as normas e renormalizações presentes que formam parte de sua subjetividade. As informações obtidas dessa discussão serão transcritas e analisadas lingüísticodiscursivamente, visando identificar o objetivo descrito.

Você foi selecionada por ter experiência como professora de PLE com alunos em empresas situadas no Rio de Janeiro. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação não é remunerada nem implicará em gastos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser protagonista de uma dinâmica denominada Instrução ao Sósia, em que você deverá dar orientações detalhadas ao interlocutor/pesquisador sobre como ele deverá ocupar seu lugar em seu trabalho. Tal dinâmica será realizada em local conveniente para você, desde que se tenha a certeza de que esse espaço é apropriado para não haver interrupções. Vale ressaltar que a dinâmica deverá durar aproximadamente 40 minutos e será feita apenas entre você e a pesquisadora. O conteúdo desse dispositivo serão enunciações que buscam informações detalhadas acerca de sua rotina e procedimentos no trabalho como PLE nas empresas. Finalmente, é necessário advertir que a dinâmica será registrada através de dois áudios, um aplicativo de celular e um programa de gravação para computadores. Lembrando que não haverá registro de imagem.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Danielle Couto Fernandes, professora, residente na rua Marechal Serejo, 133, casa 3, Freguesia, Jacarepaguá, Rio de Janeiro, e-mail: dnfernandes22@gmail.com, telefones: 988672425 e 997020911.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO B - Roteiro para o piloto

### **Preparação para ir à empresa (horários e vestimenta)**

- Como devo me organizar para ir à empresa, quanto à vestimenta, por exemplo? Há algo que eu não possa ou não deva usar? Há normas da empresa ou do curso com relação a isso?

Quanto aos horários...

- Devo chegar em um horário determinado pelo curso ou pela empresa? Como me organizo para isso?
- Há mais de uma aula na mesma empresa ou sempre vou ter que me deslocar de uma empresa para outra? Se tiver que me deslocar de uma empresa para outra, há tempo hábil para isso? Sou eu quem devo me organizar para isso ou alguém estabelece previamente um tempo estimado de deslocamento?
- Poderá haver alguma mudança no horário das aulas? Como isso acontece? Quem organiza essa mudança de horário se houver necessidade?
- E se houver algum atraso no meu deslocamento, como devo proceder? Devo reportar-me ao curso, a empresa ou ao aluno?

### **Chegada à empresa e o contato com o aluno(a)**

- A quem me dirijo? Há alguém para recepcionar-me? Devo me dirigir-me a algum lugar específico?
- Onde o aluno estará? Estará a minha espera? Entrarei na empresa junto com ele ou alguém me levará até o aluno (a)? Quem?
- Para onde devo ir após minha entrada?
- Quando a aula seguinte é na mesma empresa, como devo proceder? Como encontro o aluno seguinte?

### **Ambiente de aula , recursos e materiais didáticos**

- Quem escolhe normalmente o local das aulas? Essa escolha é feita baseada em que critérios? Eu posso escolher ou propor alguma mudança do local da aula?

- As aulas são sempre na mesma sala? Saberei previamente com que recursos poderei contar? Contarei sempre com os mesmos recursos? Posso solicitar o usos de algum recurso específico nas aulas?
- Se houver alguma mudança no horário da aula, mudará também o local da aula e os recursos disponíveis?
- As aulas tem que ser em salas apropriadas para as aulas ou podem ser também no escritório do aluno ou em outros ambientes da empresa, como refeitórios, cafés, etc.?
- Pode acontecer de haver outras pessoas por perto (no ambiente da aula) ou sempre vou ficar só com o aluno? Há alguma recomendação do curso quanto a isso?
- Com que recursos posso contar para as aulas? Quadro branco ou cavalete (*flip-chart*)? Televiso, radio ou computadores? Há outros recursos tecnológicos, como data show, equipamento de vídeo ou teleconferência, etc?
- Há acesso livre a internet? Devo propor alguma atividade com uso da internet? Qual(is)? Em que isso pode me ajudar nas aulas ou aos alunos?
- Terei meu próprio material didático? Livro ou manual do professor? Precisaréi levar sempre meu material para as aulas?
- Quem escolhe esse material, sou eu, o aluno, a instituição para qual eu trabalho ou a empresa?
- O material será igual para todos os alunos?
- O que devo saber sobre esse material? Há algum material de áudio ou vídeo?
- Preciso levá-lo e usá-lo em todas as aulas ou posso usar materiais extras? Quais? Há alguma restrição ou recomendação na escolha desses materiais?

Quanto às trocas de experiências ou materiais didáticos entre professores...

- Vou ter contato com outros professores nas empresas? Pode-se trocar materiais didáticos ou informações sobre as aulas ou os alunos com outros professores? Como isso é feito?
- De que forma essa troca de experiência pode ou não me ajudar no procedimento das aulas?

### **Orientações da coordenação ou das empresas**

- Há reunião de professores? Com que frequência? Com quais objetivos?

- Vou receber alguma proposta pedagógica ou materiais para as aulas da coordenação do curso? Que recomendações a coordenação pode vir a fazer-me?
- Que metodologia de ensino devo priorizar? Que tipo de orientação vou receber da coordenação quanto a isso?
- Se for substituir um professor, em uma aula qualquer, como devo proceder com relação à metodologia?
- Que instruções vou receber da coordenação sobre os objetivos específicos do aluno com relação ao aprendizado do português? Devo seguir estritamente todas as instruções?
- E quanto ao planejamento das aulas, devo seguir alguma exigência do curso? Qual?
- Como posso fazer um controle sobre o conteúdo do que já foi ou vai ser dado? Que tipo de controle a coordenação vai ter sobre isso? Ou isso é irrelevante para o curso?
- Quanto à frequência dos alunos, como devo controlá-la de acordo com a coordenação? O que devo fazer para manter a frequência dos alunos?
- Que recomendações posso vir a receber das empresas, uma vez estarei imersa no ambiente empresarial? Que procedimentos internos das empresas que devo seguir?
- Que normas das empresas devo conhecer para realizar meu trabalho docente com tranquilidade no meio empresarial?
- E as empresas, têm algum controle sobre o que já foi dado em aula? A quem devo me reportar nesse sentido? Devo ter algum cuidado especial quanto a isso?

### **A aula propriamente dita**

- Quanto tempo dura as aulas?
- Devo dirigir-me ao aluno em português ou em seu idioma nativo?
- Que tipo de relação devo estabelecer com o aluno?
- Devo trocar telefone com o aluno para facilitar a comunicação em eventuais atrasos, desencontros ou cancelamentos de aulas? Qual é o procedimento nesses casos?

- Que elementos da minha da minha formação, você acha que podem ser imprescindíveis ou, até mesmo, dispensáveis para me ajudar nas aulas que devo dar nas empresas?
- Quanto às diferentes naturezas empresariais, o que devo saber sobre a empresa que possa me auxiliar nas aulas?
- Quanto à dinâmica das aulas, devo seguir algum passo a passo? Devo realizar algo, algum procedimento didático pré-estabelecido?
- Que competências devo ensinar aos alunos? Tenho que priorizar alguma? Por quê?
- Preciso saber o que eles pretendem com as aulas ou já terei sido informada sobre isso pela coordenação?
- O que preciso saber sobre os alunos para o bom andamento das aulas e para atender às suas expectativas? Devo perguntar algo sobre seu trabalho, seu cargo ou sua função na empresa? Em que isso pode ser importante para o andamento das aulas?
- Se os alunos têm profissões diferentes uns dos outros e atuam em áreas de trabalho ou funções distintas nas empresas, com o que exatamente devo preocupar-me no ensino do português?
- Os alunos são de nacionalidades diversas e por isso vêm de diferentes culturas. Isso pode desencadear alguma dificuldade no aprendizado do português ou na aceitação da cultura e hábitos dos brasileiros? Que importância devo dar a isso nas aulas?
- Devo considerar a situação de imersão do aluno criando propostas didáticas que o aproximem dos hábitos e cultura do povo brasileiro? Há alguma proposta previa para atender essa situação? O que posso propor?
- Quanto aos dizeres, as diferentes formas de expressar-se do brasileiro que muitas vezes diferem do sentido literal? Devo preocupar-me com isso ao ensinar o português? O que posso usar como material didático para ensinar o que as entrelinhas dos dizeres podem expressar?
- Se o aluno me pedir ajuda em alguma atividade laboral que demande o uso da língua portuguesa, como escrever um e-mail de trabalho, traduzir algum documento, participar de alguma reunião ou evento na empresa, devo atendê-lo? Qual é o limite da minha atuação como professora dentro das empresas?



- Nas empresas, pode haver alguma situação de ensino de português fora de sala sem que eu tenha planejado? Em que circunstâncias? Como devo proceder quanto a isso?
- Devo fazer alguma proposta didática fora da empresa? Passeios, visitas guiadas, imersões? Como posso trabalhar o ensino de português em aulas como essas?
- Que importância devo dar ao ensino estrutural da língua, às normas gramaticais, por exemplo?
- Como devo trabalhar textos com meus alunos? Em que isso pode ajudar em seu aprendizado? O que devo focar nesse trabalho textual?
- Os alunos fazem avaliação? Caso seja um dia de prova, como devo avaliá-los? Devo elaborar uma avaliação? Avalio todas as competências (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita)?

## ANEXO C - Transcrição da IS com Valéria

### Transcrição da IS com Valéria

**Sósia:** Então... É ... a gente vai fazer uma... uma espécie de “brincadeirinha”, tá? Eu vou passar um dia no seu lugar, vou ser sua sósia, tá? E você vai precisar me dar todas essas instruções do que eu preciso, do que eu não preciso fazer o que eu devo ou o que eu não devo fazer e como eu devo fazer, por que eu devo fazer, tudo que você lembrar do seu trabalho, nos maiores detalhes possíveis. Aí você vai me instruindo, me dizendo como que isso tem que ser feito. Detalhe importante: ninguém pode perceber que eu estou no seu lugar, tá? Eu sou você um dia, ninguém pode perceber que eu estou no seu lugar, por isso eu preciso saber de tantos detalhes. É ... é importante a gente saber que o meu objetivo aqui não é atribuir juízo de valor a tua atividade, né? Nem dizer se está certo ou se está errado, se é bom ou se é ruim o caminho que você escolhe pra realizar sua atividade, né? Eu preciso só entender como é que você faz pra eu ocupar o seu lugar, só isso. É ... outra coisa importante é que pra você me dar as instruções, veja bem, o nome dessa brincadeira é de instrução ao sósia, pra você me dar as instruções você tem que falar comigo sempre em terceira pessoa, né? É, é ... não é interessante eu saber como você faz, ah... eu costumo fazer isso ou aquilo, não...Eu quero... **Sujeito:** Você vai fazer exatamente, tá? Num preciso é ... que você narre pra mim a tua vida profissional, mas que você me diga como fazer pra eu ficar no teu lugar. É ...Bom... aí você pode usar as formas que a gente conhece pra dar instruções na língua portuguesa, né... o ... pode usar o presente, pode usar o imperativo, pode usar o futuro imediato, você vai fazer tal coisa, né, algumas expressões de obrigação, você deve, você precisa, está? Ok. Agora, um detalhe, só eu e você sabemos que eu vou ocupar o seu lugar, ninguém mais sabe, num conheço ninguém, num conheço nada da sua atividade, está bom!? É ...então vamos lá. Primeiro eu precisava que você se apresentasse, falasse um pouquinho dos seus dados pessoais... que é pra eu entender quem é você como profissional, nome, idade, tudo com relação a sua formação profissional.

**Sujeito:** Ok. Meu nome é XXXX. Eu sou professora de português-literatura, ah... não, na verdade, não exerci a função como professora de literatura, acabei trabalhando muito com ... português, né? Trabalhei com crianças deficientes auditivas também, fiz especialização em surdos, então... eu sempre soube que eu queria atuar na área de educação, mas dando também

um suporte diferente, né, aos chamados normais, né, diferente dos chamados normais, que seriam as crianças ouvintes, né? Então eu comecei por esse caminho e eu sempre que eu tenho a oportunidade, sempre que eu tive a oportunidade de trabalhar em projetos, de fazer coisas de assistência, né? ... a pessoas carentes e aulas particulares, ajuda ah... em comunidades pras pessoas fazerem provas pra vestibular, então eu sempre tentei levar muito a minha profissão pra esse lado, né? E ... é uma coisa que me dá uma satisfação pessoal muito grande. Fiz algumas coisas, estudei inglês também, também dou aula de inglês, é ... gosto de estar em sala de aula, gosto de estar diretamente com as pessoas, o meu material de trabalho é o material humano, né? Então isso pra mim é fundamental.

**Sósia:** Idade... tempo de formação...

**Sujeito:** É eu, eu tenho vinte e sete anos de formação. Eu tenho cinquenta e dois anos, é ...tenho um filho, (risos) sou mãe solteira (risos)

**Sósia:** e ... e ... com relação ao ensino de português pra a estrangeiros, assim ... nas empresa, o que que você, quanto tempo de experiência você tem?

**Sujeito:** Então... eu já tinha tentado antes trabalhar com português pra estrangeiros, porque eu sempre achei que era um nicho bem interessante que eu ia gostar de fazer, né? E depois que eu morei nos Estados Unidos, eu tive a oportunidade de saber o que é ser um imigrante, né? E ter o bloqueio da língua, né? Então isso pra mim foi uma experiência muito rica, porque foi ai que eu aprendi o inglês, né? Fui estudar, fui que eu vi um objetivo, né? Então eu tinha o foco de conseguir me comunicar, né? Então quando surgiu a oportunidade de trabalhar com estrangeiros, eu entendi muito bem a posição deles, né? De você realmente ter o bloqueio da língua, você chegar no país não conhecer nada, não entender como aquela cultura, né? Gira no dia a dia, né? Você tá nas ruas e não entender o que tá acontecendo, então eu me identifiquei muito com essa realidade, né? Então tem cinco anos que eu estou trabalhando é ... com estrangeiros, pretendo não parar nunca mais se eu puder fazer outra atividade junto eu vou fazer, mas como eu faço também tem outras coisas que eu faço, mas eu quero sempre trabalhar com estra... como pro... de português para estrangeiro porque me dá um prazer muito grande fazer com que aquela pessoa se sinta um pouco mais auto suficiente, mas relaxada até pra curtir a cidade, né!?

**Sósia:** Ok, beleza, bom, agora a gente vai começar a brincadeira... propriamente dita, tá?

**Sujeito:** Uhm...

**Sósia:** Agora você me dá as instruções então... é ... Vera, eu vou ocupar o seu lugar, né? Na empresa num determinado dia aí...passar toda a sua rotina durante aquele dia, né? E ... como é que eu me preparo para isso? Pra, pra, pra empresa, como é que é feito isso?

**Sujeito:** É, normalmente o curso para o qual você trabalha ele faz o primeiro contato, né!? Com as empresas, ele, ele vai lá captar aqueles alunos, ele te passa o contato pra saber é ... o seu horário disponível, né? E se você for aceita naquele horário se bater com o horário de disponibilidade do aluno, você já estará sendo encaminhada para aquela pessoa determinada, né?

**Sósia:** Tá, mas vamos imaginar, eu cheguei é ...é ... como é que eu, como é que eu vou pra empresa necessariamente?

**Sujeito:** Então, aí é ... a gente sempre tem que tomar o cuidado, você tem que tomar o cuidado do horário que você vai sair de casa, o tempo disponível que você tem pra chegar no lugar, né? O seu meio de transporte isso é muito importante pra você não chegar atrasada, porque isso cria uma expectativa muito ruim, né? É ... eu acho que não só pra você como professora, porque sua aula já vai estar com o tempo contado né? Já vai está perdendo ali o seu tempo, você já vai chegar mais cansada, mais agitada, a pessoa também já está numa expectativa ruim em relação a isso, então eu acho que a ... a ... o cumprimento do horário é fundamental, né? Então...eu... **Sósia:** Eu tenho que chegar na hora lá, na hora da aula?

**Sujeito:** Não, você chega pelo menos... eu tento chegar sempre vinte, quinze minutos antes, pra poder subir com calma, né? E ... você precisa é ... se vestir um pouco mais é ... adequada quando você vai dar aula dentro de empresa, né? **Sósia:** Como... como assim adequada?

**Sujeito:** Um pouco mais formal a roupa, não é? Diferente de quando você vai atender um aluno na casa dele, claro que você também não vai de minissaia, nada disso, pelo menos eu não uso esse tipo de... de roupa pra dar aula, mas tem... **Sósia:** Não pode, é proibido? **Sujeito:** Não, não é proibido, é só eu... eu que não me sinto confortável, né? Até porque eu ando muito de ônibus também então eu não gosto de... de... eu prefiro tá com liberdade né? Pra me movimentar e não preocupada com saia, com nada disso, entendeu?

**Sósia:** Tá, então eu tenho que botar uma roupa mais ou menos formal. **Sujeito:** É, então, na empresa geralmente é bom você ter uma calça social pelo menos ou um jeans bom, né? Não precisa ser nada, eles não exigem nada de mais, entendeu?

**Sósia:** E ... e assim, tem aulas em mais de uma empresa durante o dia? **Sujeito:** Sim, tem aulas. **Sósia:** ...como é isso? Eu tenho que chegar é ... vinte minutos antes e aí, é ... é ...

**Sujeito:** ...você tem uma... você tem que se apresentar na portaria, né? E ... o aluno já está te esperando, mas eles vão te dar um passe, né? Vão fazer o seu cadastro, a partir daí sempre que você chegar o seu cadastro já tá pronto, você vai ter um crachazinho diário, né? Naquele dia eles vão te dar um crachá e com a autorização do aluno você pode subir, né? Às vezes você tem uma salinha melhor para dar aula, às vezes você dá aula dentro da sala do próprio aluno, a sala de trabalho, às vezes você tem na cafeteria mesmo porque nem sala de reunião você tem pra dá aula...(risos), né? **Sósia:** E aí eu posso dar aula na cafeteria, não tem problema?

**Sujeito:** Pode, você pode dá aula aonde você tive o seu espaço, não importa o espaço físico (risos), você tem que se virar pra dar a melhor aula que você puder, entendeu? Se você não tiver um quadro, você tem um caderno, se você não tiver um...um computador, né? Você tem um celular, você tem um Ipad, então você tem todas as ferramentas, por isso que é tão importante você, é ... planejar sua aula antes, porque quando você planeja, né? Você já pensa no plano B, no plano C, se não dá pra fazer isso, vou fazer aquilo, entendeu? Então é muito importante que você esteja preparada para as adversidades... Quando você entra numa sala de reunião que você tem um... um quadro, que você tem um computador, que a pessoa, às vezes o seu próprio a aluno tem, você pode utilizar, aí é ótimo, né? Você tem ali metade do que você precisa pra... pra criar, né? Pra ter uma aula mais criativa, mais atraente, né? Não tão monótona, né? Você pode mudar o seu... o seu... planejamento, planejamento sempre é uma coisa flexível justamente pra isso, pra gente poder alterar... nem sempre você vão dar a aula que você planejou, não é? (risos) se você perceber que aquela aula não, a aula anterior não foi bem é... entendida você precisa voltar naquele assunto, você precisa reavaliar, você precisa, né!? Quando você chega você lembra a aula anterior, é sempre bom pra ver se já tá bem entendido, então... **Sósia:** Tá, entendi... então vamos lá, vamos pro o passo a passo... é ...cheguei na empresa, é ... fiz tudo isso que você falou... é ...é ... mas com quem eu falo? Falo com a recepcionista... **Sujeito:** É ... você vai lá na recepção... **Sósia:** ... como é que é isso?

**Sujeito:** Não... você vai na recepção, normalmente a recepção que faz contato com o aluno, né? E ...com a autorização dele você sobe, né? Você tem o passe de entrada, né? **Sósia:** Tem gente que leva também? **Sujeito:** Não... eu pelo menos nunca tive... **Sósia:** E como é que eu vou saber que ele é o aluno? **Sujeito:** Porque as orientações são dadas, né? Os andares, as salas... às vezes o aluno vem até receber você, vem buscar você, isso também acontece...

**Sósia:** Entendi. **Sujeito:** ... tem aluno que desce pra buscar, isso já aconteceu também, né?

Mas às vezes não...oh, primeiro andar sala cento e três, e como você tem o crachá ele abre as portas. **Sósia:** E se eu não conhecer a empresa, como é que eu vou saber qual é a sala... **Sujeito:** ... mas aí você pode, você tem as recepcionistas dos andares também, né? Porque cada andar tem uma recepção geralmente, né? As empresas que não tem, você pode pedir para alguém acompanhar você, não tem problema nenhum. **Sósia:** Mas aí não corre o risco de eu me perder no meio do caminho e perder tempo da aula ou uma coisa assim, não? **Sujeito:** Eu nunca me perdi em empresa, eu já me perdi em prédio (risos) de aula particular e aí... **Sósia:** Eu posso me perder então dentro do prédio. **Sujeito:** Eu já me perdi no prédio, porque ele era tão confuso que é lá na Cidade Jardim. Aquilo é tão confuso que você fica, você vai pro dezessete mas você quer chegar no dezesseis, mas você tem que ir pro tal dezessete. **Sósia:** E isso não acontece em empresas. **Sujeito:** Não, geralmente as empresas são mais fáceis de você acessar (risos), mas é por isso que é importante você ter sempre um... uma... um espaço de tempo flexível, livre né? Pra esse tipo de coisa, pra um trânsito um pouco pior, entendeu? Então é sempre bom você realmente. **Sósia:** Quanto tempo mais ou menos eu tenho que deixar de espaço entre uma aula e outra por exemplo se for uma aula na mesma empresa ou se for em empresas diferentes. **Sujeito:** Não, se for aula na mesma empresa, se... é ... é, combinaram, né? De que os horários de uma aula e depois de meia hora o outro já pode me atender, aí é ótimo, né? Isso já aconteceu também, mas às vezes você tem que se locomover, se deslocar para uma outra aula, né? E normalmente eu dou um espaço de uma hora, pra ir com calma. **Sósia:** Então é melhor que eu tenha um espaço. **Sujeito:** É ...melhor você ter um espaço de uma hora, porque aí às vezes a aula não termina no horário exato né, às vezes rola um pouquinho mais, né, rola uma dúvida aqui uma dúvida ali, às vezes o aluno não conseguiu começar no horário certo porque estava numa reunião. **Sósia:** E aí a gente tem que passar do horário? Tem a opção... **Sujeito:** Não... não tem que passar, você não é obrigado, você pode acabar sua aula na sua hora, tá? Não tem, ninguém pode falar isso, mas às vezes como você não tem muita pressa, não tem outro aluno logo depois, você pode dar uma flexibilidade até para favorecer um aluno que às vezes não consegue ter aula, não é? É ... às vezes tem duas aulas na semana, e tem uma só. **Sósia:** Então eu tenho que ser flexível com relação aos alunos, é isso? **Sujeito:** É ... você... é ... eu acho que vai de cada um também, isso é bem pessoal, né? Eu prefiro fazer assim, entendeu? Se eu não tiver correndo de uma aula pra outra, eu posso ficar um pouco mais e dez minutos, quinze minutos não vão, pra mim não vai me fazer diferença, entendeu? E também você pode botar no seu horário se passar um pouco e eles assinam tranquilamente que você passou um pouco do horário, normalmente as aulas são

uma hora, uma hora e meia, duas horas, né? **Sósia:** Ai o aluno assina, o que? **Sujeito:** Ele assina um papel de frequência, sempre que você estar com o aluno, né, você tem um papel do curso que você trabalha, ali aonde você bota. **Sósia:** E quem que dá esse papel? **Sujeito:** O curso, né, a coordenação do curso... o ... você bota o horário, né, você bota se a aula foi ok, se foi tudo bem, bota o horário e o aluno assina ali do lado, aquilo ali é um controle do curso e seu também, porque você vai sempre escrever o que foi trabalhado naquela aula, né, tipo um roteiro, né, tudo o que foi feito...**Sósia:** Uhum .... entendi. **Sujeito:** Tá. **Sósia:** Tá.

**Sósia:** Então vamos lá, eu... vamos imaginar que eu já encontrei com o aluno...é ... a gente já...já...já...tá indo lá pra sala aonde vai ser o local lá da aula, né? E aí, como deve ser minha relação com o aluno assim ... é ... é ... tem que ser uma relação mais próxima, mais distante como é que eu tenho que agir com o aluno? **Sujeito:** Olha, os alunos... **Sósia:** Tenho que fazer alguma pergunta em especial para eles, tem que entender o que ele espera. **Sujeito:** Os alunos são sempre, são pessoas e como pessoas cada um tem o seu... a sua maneira, alguns você se sente mais confortável, mais, né, à vontade pra conversar, outros são mais formais, né? É ... se for a primeira vez, obviamente você se apresenta, você conversa um pouco com o aluno sobre a vinda dele, né, sobre como ele chegou ali, o que q ele espera, se ele já conhecia o país, né? O quê que ouvia falar do Brasil, né? Geralmente eu gosto de fazer assim essa introdução pra que ele também se sintam... eu não sou um robô, né? Então eu vou chegar ali, eu quero tá bem, eu quero que o meu aluno esteja bem também, então eu sempre tento fazer essa troca, né? **Sósia:** Então eu tenho que fazer isso com o aluno, tenho que perguntar pra ele o que que ... o que que ... vê do país. **Sujeito:** Não, você não tem... isso não faz parte de nenhum protocolo, né? **Sósia:** Mas o que que eu faço nesse caso. **Sujeito:** Mas eu acho que... eu passar por você... se você vai se passar por mim, é o que... é a minha maneira de trabalhar, se você pegar um aluno meu, que já me conhece, se você chegar direto sem falar nada e começar a trabalhar, ele não vai gostar, ele vai achar estranho, porque sempre há uma...oi, bom dia, como está? Como você está? Fez o dever? Não fez o dever? Teve reunião? Não teve? Vamos tomar um café? Pega um café. Começa a aula. **Sósia:** Ah! Então pode... eu posso tomar um café com o aluno? **Sujeito:** Sim...pode tomar um café, não tem o menor problema, geralmente eles também e ... oferecem ... um chá, um café...a gente toma e a gente começa a aula... eu acho que... que... cinco minutos que você gaste com isso, são cinco minutos valiosos, entendeu? Que capta a atenção do aluno, que o aluno se sente gente, né? Se sente confortável, você também, né? Porque se o aluno não tá bem... mas isso eu acho que em qualquer lugar que você vai dar uma aula, né? Eu dei aula em escola muita tempo também, dou... sou substituta

na escola americana, dou aula duas vezes na semana na escola americana, tenho várias turmas de... é ... é ... Kidergarten até sétimo ano, então, é ... a diversidades de idades com que trabalho são...(risos) é imensa...(risos) **Sósia:** E mas assim, desculpa te interromper, mas quando eu chego lá na empresa, o ... se o aluno por exemplo não fala o português, né? É ...como é que eu falo com ele se ele não me entende? **Sujeito:** Quando é um aluno de anglo saxão, né? De... de... língua inglesa é ... geralmente a gente se apresenta em português, ele repete, né? A gente faz com que ele perceba que eu estou me apresentando, né? E aí... que você está se apresentando, né? E aí ele repete a apresentação, né? E daí a gente começa um ... uma ... uma... é ...símbolos, né? A gente faz gestos pra ele entender que é a hora dele falar, eu... a gente começa os pronomes, a gente começa o verbo ser, já introduz o verbo ser, o verbo estar, que são verbos é ... básicos, né, pra... pra gente falar. **Sósia:** Então, eu não devo falar com ele no idioma dele? **Sujeito:** Não, eu falo... você pode falar, claro que pode... não é ... não é que a aula não possa ter esses momentos, no início, é ... durante o primeiro mês principalmente que ele tá achando que nunca vai aprender, que nunca vai entender, né? É ... não é pra ninguém, pra ser um momento ruim, o aprendizado tem que ser um momento prazeroso. Então, a partir do momento que você vir que o seu aluno não está entendendo, que está totalmente perdido, você pode dar um suporte a ele na língua dele e aí ele faz aquela expressão de alívio, “aaaaaah ....”, então...(risos) você precisa ter essa sensibilidade, entendeu? Você não vai dar aula em inglês, mas você precisa dar esse... esse... espaço pra ele até pra uma hora que ele precisar e ele sabe que ele é ... é ... é ... que ele está, que é permitido que ele fale na língua dele, entendeu? É ...só não é a melhor coisa a se fazer porque estamos ali para aprender uma outra língua, então quanto menos ele falar a língua dele, melhor pra ele, mais rápido ele aprende. **Sósia:** E assim, eu posso... é ... como é que eu faço depois se tiver algum problema com ... com ... até com o horário, uma coisa qualquer, um desencontro por exemplo entre eu e o aluno quando eu cheguei na empresa, como é que eu faço contato com ele? Ele... ele vai me dar o telefone dele, ele vai ter o meu? Como é que... como é que...funciona isso? **Sujeito:** É ... você... você pode ... alguns alunos são mais formais, você tem um contato através do curso, né? Você tem um e-mail, uma coisa assim, conforme você vai, né, fazendo uma... uma...uma convivência, né!? Com esses mais formais, você depois até pode sugerir que vocês troquem telefones pra uma emergência ou uma coisa, surgiu uma reunião, né, e ele não vai poder ter ele te avisa diretamente, né? Então, você pode ter no Whatsapp os seus alunos, eles tiram dúvidas, eles perguntam coisas, é ... você pode ajudar um aluno numa situação às vezes de... de necessidade na rua, como acontece no dia a dia...



principalmente as pessoas que falam inglês, porque aqui você não tem em todos os lugares alguém pra falar o inglês, né? E infelizmente, é ... não temos isso, deveríamos ter muito mais porque o inglês já deveria ser uma coisa bem mais acessível, né? Mas nós não temos e às vezes há mesmo um prejuízo para eles na rua se eles não entenderem o que a pessoa está falando ou vice-versa, e aí acontece de ligarem pra você pra ped ... será que você pode explicar pro médico que está acontecendo isso ou a menina da loja de fotografia, entendeu? E aí você pode ajudar o seu aluno... isso é uma... é um trabalho que você também não é obrigado a fazer, mas é um trabalho a mais que você pode fazer para, vamos dizer um... um bem social, né? Como eu costumo dizer, eu não trabalho com maquina eu trabalho com gente e gente tem dor de barriga, gente tem insônia, gente tem criança chorando no ouvido de noite, então a pessoa, não adianta eu querer chegar né? O meu dia nunca é igual ao outro, o seu dia nunca vai ser igual ao outro, você vai chegar e aí você tem que né, criar ou reinventar (risos) tudo o que você pensou, né, pra que possa captar a atenção daquele aluno, porque às vezes o aluno está cansado, não dormiu, mas também não quer cancelar porque toda hora cancela por um motivo ou outro, então eles também se esforçam para ter aula, né? Então você também tem que tá atento a isso, entendeu?

**Sósia:** Tá, e assim, cheguei na sala e o material didático, o aluno já vai ter o material, eu tenho... eu que dou... quem escolhe isso...o que escolhe nesse material, o aluno? **Sujeito:** Geralmente a coordenação do curso, né? Ela tem um número X de livros diferentes que ela trabalha pra língua latina e pra o anglo saxão né? E ... o material geralmente já é encaminhado anteriormente, né? Então quando você chega, o ... o certo é o seu aluno já está com o material disponível, né? O que não significa que você vai começar a usar o material no primeiro dia, né? Às vezes você usa uma apostila, né, ou alguma outra coisa, depende, tá, de como fazer pra captar aquele aluno e ... então você tem esse material, você tem vídeos, você tem áudios, né? Porque alguns livros tem cds, né? É ... você também pode ter material extra, você pode procurar, né? Materiais, você pode usar sempre a ... a ... um ponto interessante é ... de se fazer é você tentar dentro da realidade do seu aluno, o que ele mais gosta, é ... você pode tentar o que? Áudios, entrevistas... dentro daquele mundo que ele vive, são pessoas que trabalham... as empresas que trabalham de móbil, né? As empresas que... que são de telefonia, você tem tantas coisas na internet hoje, textos, entrevistas e críticas, e tanta coisa que você pode usar, né, dentro da realidade dele que ele entende, né? E ele às vezes um outro ponto de vista que ele não tem, porque ele acabou de chegar no... no país, né? Não fala a língua e ele precisa entender o que essas pessoas tão falando, então quando ele chega no ponto, você não vai fazer

isso no primeiro dia de aula, mas quando ele chega mais ou menos lá no pré-intermediário, aquele que tá começando, unidade oito, essas coisas, ele já tá ali já ouvindo algumas coisas, já tá conseguindo entender algumas coisas de áudio, né? **Sósia:** E aí eu posso... **Sujeito:** ...e aí você pode começar a trabalhar no texto escrito, pode começar a trabalhar essas coisas em relação a ... **Sujeito:** E ... e ... essas matérias, eu mesma que tenho que... que levar, essas matéria que você fala de mídia, essas coisas. **Sujeito:** Sim, você que tem que levar porque, o que é disponibilizado pelo curso. Muitas vezes você pode pegar material lá também, mas o que funciona mesmo pra cada um é você que vai saber, porque isso é um atendimento individual, né? **Sósia:** Então é um aluno só por aula? **Sujeito:** Normalmente sim, é ... **Sósia:** Só vou ficar eu e o aluno na sala? **Sujeito:** É ... vai ser você e o aluno... eu... você trabalha basicamente com aulas individuais, né? Aulas de inglês não porque são em grupos, mas individuais de português para estrangeiro, tá? Então se é um aluno individual, né, não tem porque você não pegar uma coisa direcionada as coisas que ele gosta de fazer, as coisas que ele tem curiosidade no país, entendeu? **Sósia:** E do trabalho dele assim, eu preciso levar alguma coisa do trabalho dele do... do português por exemplo que ele usa no trabalho dele ... alguma coisa? **Sujeito:** Sim...os livros, os livros... geralmente a gente tem um livro, né, um livro que... é... “O dialogo Brasil” que é um livro que esse curso trabalha, é ... basicamente que é um livro direcionado aos empresários, as pessoas que trabalham em empresa, porque tem todo um linguajar, ele tem todo um linguajar usado dentro da empresa, né? Você é ... aprende a ... a ...usar a agenda, né? Você aprende a marcar, desmarcar hotel, você aprende todas as ... essas... essas performances que eles precisam ter, né, quando eles trabalham, estão fora do país deles, né? Porque eles vão... viajam muito, ficam em hotéis, ficam... então eles vão aprendendo tudo isso ao longo do livro, né, os estados você trabalha o mapa do Brasil, então esse livro ele é todo preparado para... é ... trabalhar essa realidade do aluno no dia a dia, entendeu? Restaurante, como ele pede no restaurante, comida, entendeu? Lanche, comida essas coisas...então tudo isso a gente.... **Sósia:** Tem alguma coisa que eu não possa levar pro aluno, algum material que eu não possa levar alguma coisa que não... não seja bom, não sei, você, por exemplo eu... eu... ocupando o seu lugar, vamos imaginar é ... o que que poderia levar pro aluno de bem interessante, que fosse representar bem, não sei se... se é esse o caminho, o dia a dia dele de trabalho, tenho que fazer isso? Tenho que ter essa preocupação de levar alguma coisa que represente o dia dele de trabalho, por exemplo, eu fico imaginando, vamos dizer que eu estou lá dando aula pro aluno, é... e ele tem um e-mail, uma coisa qualquer, eu... eu posso trocar essa ideia com ele? Devo fazer isso? É ...coisas que ele trabalha

no... no trabalho dele. **Sujeito:** Sim, a gente trabalha os e-mails também, né!? Pra eles é ... é ... terem um entendimento dos e-mail que eles recebem, né? **Sósia:** E acontece deles não terem, pode acontecer? **Sujeito:** Sim, muitas vezes eles só trabalham com e-mails em inglês ou na língua deles que eles se sentem mais seguros, obviamente, então nós começamos a fazer modelos de e-mails bem simples para que eles possam é ... responder, né, as coisas simples... entender o comprimento, entender a despedida, entender o que se deve falar no e-mail ou não, a linguagem mais formal do e-mail, se for um e-mail formal, a informal se for pra um amigo, entendeu, todas as maneiras, esse linguajar é ... é ...que é bem diverso, né, de... de... da internet, né, de e-mail principalmente, então, a gente trabalha isso também.

**Sósia:** E assim, se tiver alguma no meio da aula, pode acontecer de alguém é, não sei, alguém chamar ele pra alguma coisa... **Sujeito:** Sim, acontece, acontece, de...você estando é ... com ele e se houver uma interrupção, né, porque vai ter uma reunião urgente, ele tem que viajar urgente, é ...isso acontece, você não pode demonstra é ... decepção... nem nervosismo, você tem que acatar, né, e esperar a nova oportunidade de ter aula de novo com o seu aluno, entendeu? Tem que ser flexível a esse ponto, você não tem o que fazer contra isso, entendeu?

**Sósia:** Uhum... tá, é ... uma última coisa assim, pode acontecer de ter alguma interferência, né, como você estava dizendo, né, e ... e eu tenho que ser flexível com relação a isso, e assim, as aulas você falou que às vezes eu posso dar uma aula no café? E... e... pode acontecer de...de eu ter que dar uma aula fora da empresa em algum momento, não? **Sujeito:** Sim, tem aulas em campo, né? **Sósia:** Como que é isso? **Sujeito:** às vezes a gente vai com esposas principalmente, né, que ficam em casa e nós atendemos as esposas também, então nós vamos com elas em feiras, supermercados ou em algum outro lugar que elas precisem, né, e que...elas...gente aproveita pra fazer uma aula, né? Então... **Sósia:** Fazer uma aula no mercado? **Sujeito:** Sim... **Sósia:** Como é isso? **Sujeito:** ...uma aula de campo, né!? A gente trabalha as frutas, a gente trabalha as verduras... **Sósia:** Como é que eu vou fazer isso? **Sujeito:** ...os legumes... ué, a gente pode trabalhar o nome... **Sósia:** .... mas o que que eu faço no teu lugar? É, por exemplo, eu estou no mercado... **Sujeito:** Você vai com ela, vamos fazer uma lista, geralmente a gente faz uma lista, né, é ... das coisas básicas na língua dela que ela vai comprar, ela reconhece tudo o que ela precisa, né, só que ela não sabe o nome em português. **Sósia:** Então eu faço essa lista na língua dela? **Sujeito:** Ela faz na língua dela. **Sósia:** Ela faz? **Sujeito:** É ... **Sósia:** Tá. **Sujeito:** E ela vai achando, né, é ... por exemplo cheese, né, ela achou o cheese que ela queria, mas como é o nome daquele cheese? Primeiro

cheese qual é em português, queijo, mas que tipo de queijo? Aquilo tudo ela vai anotando, né, pra ter um começo de o que? De chamar atenção dela pra ela olhar os nomes em português, se não eles ficam meses e meses fazendo compras, e não olham se quer o nome de um... de um... ingrediente que eles compram sempre. **Sósia:** Sério? **Sujeito:** Sério, então eles tem...é ... é ... eles vão e reconhecem tudo o que eles precisam, né, a maça vai ter cara de maça sempre, né, eles vão lá e compram, mas ele não sabem que o nome e maça, nem falar maça, entendeu? Então aí... **Sósia:** ... então eu tenho que ensinar nesse momento? **Sujeito:** ...é ... aí é um bom lugar pra você ensinar pra ela ver o nome, escrever e agente falar, né, dela perguntar...quanto custa, né, qual o peso? Vamos pesar, vamos ver, tá?

**Sósia:** Tá, e o ... e o aluno, é ... esse aluno que fica dentro da empresa, ele também sai, vai ao mercado? **Sujeito:** Pode sair, pode sair...mas eles são menos, eles tem menos horários, né! Até já aconteceu, mas é bem mais raro por que... é ... eu até... você até se houver a oportunidade seja aonde for, é ... tem às vezes passeios no centro da cidade, então se a pessoa puder ir, tiver disponível, você pode ir também, entendeu? E fazer uma aula... **Sósia:** ... isso é uma aula? **Sujeito:** É ...fazer também uma aula de campo, porque é um vocabulário totalmente diferente, ela vai andar no ônibus, ela vai pagar uma passagem, então tudo isso faz parte, né, de todo um universo, né, de uma cidade nova pra ela, de um país novo, de um lugar que ela precisa se adaptar, que ela não pode ter medo, entendeu, de andar, então isso tudo da segurança, né, pro seu aluno também, então... **Sósia:** Eu tenho uma curiosidade assim, por exemplo, a maioria dos alunos eu acho que são, você estava me falando no outro dia que são de... de... de várias culturas diferentes, você falou o início agora, né? E ... e se por exemplo pode acontecer de ter um choque cultural, você estava falando ai, não sei... o que que eu faço numa situação dessa? Tenho que dar alguma orientação específica pro aluno com relação a isso? **Sujeito:** É ... tem... já aconteceram muitas situações. **Sósia:** E no trabalho, assim ... no dia a dia de trabalho isso pode acontecer com ele? **Sujeito:** Pode, já aconteceu de um aluno na Petrobras por exemplo, ele era de...é ... São Tomé e Príncipe, eu nunca tinha pego ninguém desse lugar, né? Então antes de eu ir, eu olhei no mapa, fui entender um pouco, né? Cheguei lá ele estava muito fechado, porque ele não queria vim pro Brasil, então ele estava assim ...realmente um peixe fora d'água , ele não queria nada, nem aprender o português, a empresa que me botou lá, né, porque ele precisava cria...é... é ...cortar um pouco esse bloqueio, quebrar esse bloqueio da língua pra até trabalhar melhor, e aí os primeiros dias foram simplesmente conversando com ele sobre... primeiro ele me contou sobre a vida dele no país dele, me contando as coisas bacanas do país dele, tudo o que ele gostava do país dele e eu contei tudo o

que eu gostava do meu país, tudo o que ele poderia gostar aqui, então nós fomos chegando as conclusões (risos) que cada um gostar de seu país e que eu um dia até gostaria de conhecer, mas que ele estava aqui pra conhecer o meu e que ele iria gostar também se ele prestasse atenção em outras coisas bonitas, bacanas que ele poderia , entendeu? Então foi assim, uma, duas, três aulas até ele se sentir à vontade, falar com as pessoas do andar dele, porque nem isso ele não tinha. **Sósia:** Pode acontecer de eu ter que ensinar o aluno a falar com as pessoas do andar dele? **Sujeito:** Sim, sim, sim e apresentar, falar, tinha gente que olhava assim de rabo de olho, sabia que ele era fulano de não sei aonde mas nunca tinha parado pra conversar com ele, porque ele estava fechado, bloqueado, mas, talvez... **Sósia:** Eu é que tenho que ajudar ele... **Sujeito:** Não, não tem, você não tem, você não tem, nada, entendeu? Você está lá pra dar aula, mas, ah...se você quer dar sua aula, se você quer fazer o seu trabalho, você tem que achar as melhores vias pra fazer esse trabalho, você precisa, né? É... é... cativar aquele aluno, né? Se não, não tem problema, não foi nenhuma é ... é ... falha, né? Você não perdeu, né? Você tentou, às vezes tem gente que realmente se fecha de uma maneira, né? Mas por outro lado, você tem a oportunidade de conhecer coisas também que você nunca imaginou, né, de ouvir uma história diferentes, de conhecer uma pessoa, de fazer com que a pessoa se sinta um pouco melhor, entendeu? E foi isso que aconteceu... é ... **Sósia:** E ... pod... desculpa... é ... é ... é ... é ... acontec... aconteceu e... pod...e...pod...acontecer por exemplo do aluno ele ter algum problema nas relações dele de trabalho por causa da língua, porque ele não conhece a língua, porque.. e aí eu tenho que... posso ajudar ele nesse sentido também. **Sujeito:** É, na verdade o que foi mais o ... o ... desses anos todos, a pessoa que mais me deu assim ... que eu fiquei mais chocada, fiquei com pena mesmo, foi esse... esse rapas, porque ele estava realmente muito...muito fechado...muito... negando toda aquela realidade que ele estava, não sei o porquê, ele não queria estar aqui, ele não queria porque tinha família lá, ele estava sozinho aqui, por causa disso, por causa daquilo, então tinha um monte de questão aí envolvidas, entendeu? E... enfim, mas depois ele conseguiu ter aula, ele começou a conhecer as pessoas do andar, entendeu? É ... já sorria quando chegava porque ele já se sentia à vontade, ele sabia que ele podia perguntar o que ele quisesse que eu ia explica pra ele, e eu tirava várias dúvidas dele, entendeu? Falava coisas pra ele fazer final de semana porque ele não sabia, né? Ele não conseguia entender o jornal do que ia acontecer no final de semana e ele estava morando na zoa sul, então eu estava dizendo a ele coisas que iam acontecer lá perto dele, pra ele não ter que rodar a cidade toda, né? Então ele começou realmente a se sentir mais parte, né, da cidade, assim, isso é um trabalho gostoso, eu adoro fazer isso, entendeu? Eu acho

que é ... não me custa e enriquece de mais, entendeu? Pra mim foi enriquecedor, porque eu também descobri coisas bem legais assim, e você vai vendo os seus limites também, até aonde você consegue ir, né? O que você pode fazer pelo outro, então tem umas coisas assim que eu acho bem interessante, entendeu?

**Sózia:** \_OK, muito obrigada!

**Sujeito:** De nada! (risos)

**ANEXO D - Transcrição da IS com Leila****Transcrição da IS com Leila**

**Sósia:** Oi boa tarde, tudo bem?

**Sujeito:** Tudo bem.

**Sósia:** Então, é ... eu queria que você se apresentasse, que você me falasse seu nome, sua idade, é ... sua formação, onde foi que você se formou, tá? O ano, é ..., também um pouquinho do teu tempo de experiência na instituição como professora de português pra estrangeiros, tá bom? Vamos lá.

**Sujeito:** Meu nome é XXXX. Eu tenho quarenta e cinco anos. Sou formada em Comunicação Social. É ..., estudei Comunicação na Universidade Federal de Juíz de Fora. Me formei em 1994/95. É ..., há sete anos eu dou aula de português pra estrangeiros e dou aula de francês, normalmente pra brasileiros. Eu comecei a dar aulas, é ... quando eu estava na França. Eu dava aulas de português, já pra franceses e dava aulas de francês já pra imigrantes. Então minha experiência começou lá. Depois, quando eu vim pra cá, eu retomei, eu continuei dando essas aulas para os dois públicos.

**Sósia:** Então quanto tempo total de experiência você tem como professora de português pra estrangeiros?

**Sujeito:** Ah... uns nove anos.

**Sósia:** Dentro do ambiente empresarial quanto tempo mais ou menos?

**Sujeito:** Sete anos.

**Sósia:** Sete anos. Ok. Bom... A dinâmica que a gente vai fazer é o seguinte. O trabalho se chama instrução ao sócia, né? É ..., se constitui da seguinte forma. Eu vou representar você, ou seja, na verdade eu vou ocupar o seu papel por num dia de trabalho seu dentro das empresas, né? É ..., mas ninguém pode perceber que eu estou no seu lugar, tá? Então, é ... é importante que você me dê as instruções do que eu preciso fazer, como eu preciso fazer, né, nos maiores detalhes possíveis pra que realmente ninguém perceba que eu estou ali ocupando o seu lugar. Eu vou ser a Laila durante um dia. Ok? É ..., é importante que pra você me dar

essas instruções você lembre que a gente precisa usar expressões no português, é ..., de instrução mesmo, podem ser verbos no imperativo, né, podem ser, é, expressões no futuro imediato, você vai fazer isso, né? Você pode usar o próprio presente, você pode fazer assim ou você pode fazer assado, tá? Mas é importante que você se refira sempre a mim como você, né, como terceira pessoa, como segunda pessoa, né, me dando instruções, ok? Então vamos lá. Me fala um pouquinho, é ... como é que eu ocuparia esse teu dia de trabalho desde do momento da minha preparação, assim, pra eu ir à empresa. Como é que seria isso?

**Sujeito:** Bom..., primeiro eu, é ..., gostaria que você pensasse no horário. Não é bom chegar atrasado. É muito raro eu chegar atrasada, então eu não quero que você chegue atrasada, então seja pontual. **Sósia:** Ok. **Sujeito:** Então, levante o tempo que for. Por exemplo, se você vai dar a aula dez horas, levante às oito, se prepare, saia de casa às nove e meia pra estar na empresa às dez horas. Não use roupas decotadas. **Sósia:** Ok. **Sujeito:** Tá? É a única..., é a única coisa que eu te peço, tá? Vá com roupas..., em fim..., com uma calça, uma saia, mas que não seja muito curta. Com uma blusinha, mas que não seja decotada.

**Sósia:** E tem alguma proibição disso, com relação..., nas empresas, nas próprias empresas, não?

**Sujeito:** Não. Nunca foi me dito nada a respeito disso. Acho que é mais uma questão de bom senso, tá? Como a gente trabalha com homens, principalmente, num é legal ir com roupas muito decotadas ou curtas. **Sósia:** Ok. **Sujeito:** Tá?

**Sósia:** Ok. E aí eu chego na empresa..., onde que ficam mais ou menos essas empresas? Como que eu faço pra me deslocar até lá?

**Sujeito:** Então, você vai dar aula na Schlumberger. Tá? Se você for de carro, você tem estacionamento dentro da empresa, que eu não te aconselho a parar por que é muito caro. Então, você pode parar no supermercado Extra, que onde eu paro normalmente. Se tem vagas fora do estacionamento do supermercado, você pode parar por ali. Ou se não tiver você pode parar dentro do estacionamento. De qualquer forma, bom..., não é barato, mas é mais barato do que na empresa. Lá o estacionamento é bem mais caro. Do Extra até a empresa você vai levar andando uns três minutos, não chega nem há cinco minutos. **Sósia:** Ok. **Sujeito:** Chegando na empresa você vai procurar a recepção. Você vai avisar ao Luís, que geralmente é quem está lá quando eu chego. **Sósia:** O Luís é quem? Ele trabalha na empresa? **Sujeito:** Ele trabalha. É o recepcionista, o segurança, não sei exatamente qual é a função dele ... **Sósia:**



Tá. **Sujeito:** ..., mas é a pessoa que geralmente recebe. Então você vai chegar. Ele já vai te conhecer, tá? **Sósia:** Ok **Sujeito:** Você vai anunciara seu nome, vai dizer pra quem você vai dar a aula naquele horário e ele vai informar ao aluno que você já chegou. **Sujeito:** O aluno não fica me esperando na recepção, não? **Sujeito:** Não, ele não fica te esperando na recepção, tá? Você vai avisar que chegou. Eles geralmente vão ligar lá pra cima... Oh, seu professor já chegou. Se é muito cedo, tá... se você for dar aula às sete horas da manhã, muito provavelmente você vai chegar antes do aluno. Então o procedimento é a mesma coisa. Você vai procurar a recepção vai dizer que você já chegou. Vai pedir pra ser anunciada pro aluno. Se o aluno já estiver lá ele vai dizer que é pra você subir. **Sósia:** Mas aí é ... você disse que é ... provavelmente, eu vou chegar antes do aluno por que, se a aula for muito cedo? Não tem um horário marcado pra ele chegar também, não? **Sujeito:** Tem, tem horário marcado pra ele chegar, mas muitas vezes ele chega atrasado (tom de insatisfação) ou porque ele vai deixar o filho na escola... ou porque ele esqueceu que tinha aula... de repente se lembrou... então ele tá atrasado, ou trabalhou até muito tarde na noite anterior...

**Sujeito:** Entendi. Mas se acontecer de eu me atrasar também, como é que eu faço?

**Sósia:** Você... liga pro aluno, passa uma mensagem pro aluno. Não precisa ligar, passa uma mensagem pra ele dizendo que você vai se atrasar, que houve um problema. Caso você não tenha o telefone do aluno, você liga pro XXXX (omissão do nome do curso), né, pro curso, e pede pra pessoa responsável avisar ao aluno. **Sósia:** Tá, não preciso, necessariamente, só ligar pro curso, posso me comunicar com o aluno então, não tem problema. **Sujeito:** Pode se comunicar com o aluno.

**Sósia:** É ..., ok, vamos lá... Cheguei na empresa, me anunciei, aí o Luís, que é o recepcionista, né, falou pra eu subir, encontrar com o aluno, é ..., eu encontro com o aluno onde, exatamente? Já na sala de aula? **Sujeito:** Não, não, você chega e tem uma... recepçãozinha em cada andar, aí você espera o aluno. O aluno vem te receber, tá..., vem abrir a porta pra você, pra vocês irem pra sala. Pode ser pra sala de..., de trabalho do próprio aluno ou empresa tem algumas salinhas também, pra reuniões, que é onde a gente pode dar aulas também. **Sósia:** Ah, então a gente dá aulas também em salas de reuniões ou no próprio escritório do aluno? **Sujeito:** Sim. **Sósia:** Tá. E eu só vou saber isso quando eu chegar na empresa, é isso? **Sujeito:** É ..., só quando você chega na empresa. **Sósia:** Entendi. **Sujeito:** Tem alunos que tem sempre, é ..., aula na sala dele. Tem alunos que vão ter aula nessas salas de reunião. **Sósia:** Entendi. Tá. E ..., e aí, se eu não sei mais ou menos..., o que que eu posso contar na aula pra poder dar

aula, por exemplo, não sei se vou ter um computador... Eu tenho que levar o meu computador? É ..., eu dou aula só com o material? Como é que eu faço, porque, já que eu vou chegar na empresa e não, não sei, exatamente, qual é o ambiente de aula que eu vou trabalhar, como é que, como é que eu procedo? **Sujeito:** Bom... Tanto na sala do aluno, quanto na sala de reunião você não tem um computador a sua disposição. Então, se você quiser levar algum material extra, você leva seu computador. Você vai ter na sala de reunião, na sala dos alunos também, você tem um quadro que você pode utilizar. Eu, normalmente, não utilizo o quadro, tá... Eu vou utilizar o livro... **Sósia:** Então eu vou ocupando seu lugar, então eu tenho que utilizar o livro. **Sujeito:** Isso. Você utiliza o livro e ..., segue o livro, tá... Tem um caderno de exercícios, a medida que você vai dando a matéria, você vai fazendo exercício. Eu sempre uso uma parte da aula pra conversar com o aluno. **Sósia:** E essa parte é no início ou no final? **Sujeito:** No final da aula. **Sósia:** Você..., eu devo então conversar com o aluno no final da aula. E sobre o que eu posso conversar com ele? **Sujeito:** Sobre o assunto do livro. Por exemplo, se você tiver falando sobre turismo, você pergunta pra ele... O que ele conhece do Brasil? Pra onde que ele já foi? O que que ele gostou? Quais as dificuldades, né, pra explorar um pouquinho aquele material que foi visto na sala de aula. **Sósia:** Entendi. Como se fosse um reforço daquilo que a gente estudou aquele dia? **Sujeito:** Exatamente. **Sósia:** Entendi. Tá. É... Ok, bom... Então as aulas são dadas, eu vou dar as aulas usando só o material didático é do, o livro e esse material, o manual que você falou, né? **Sujeito:** Isso. **Sósia:** E ..., se eu quiser levar algum material extra, eu tenho que levar meu próprio computador. **Sujeito:** Exatamente. **Sósia:** Ok. Não existe nenhum outro recurso na empresa que eu possa usar? De tecnologia... Nada, a gente não tem... Tem acesso à internet? Não sei se, se eu resolver levar o computador, será que eu vou ter acesso à internet? **Sujeito:** Olha, normalmente, esse acesso, você tem que pedir na..., é ..., recepção do andar que você está. Mas, eu particularmente não gosto porque é muito burocrático, aí tem que pedir com antecedência..., tem que, enfim..., eu não, eu não acho prático. Ou eu uso o meu 3G mesmo do meu celular, que eu conecto ao computador, quando eu quero muito usar pra..., pra mostrar alguma coisa diferente, ou eu não uso a internet. Ou eu peço ao próprio aluno, quando a gente está na sala dele, que tem um computador, por exemplo..., ah..., o mapa do Brasil. Eu quero ver o mapa do Brasil pra mostrar alguma coisa pra ele. Então, eu peço pra ele acessar pelo computador dele. Geralmente não tem problema nenhum..., aí a gente vê por ali. **Sósia:** Ah, então eu posso pedir a ele, pra ele acessar o computador dele. **Sujeito:** Pode. **Sósia:** Ok, tá. É ..., eu..., esse material didático que você diz que o aluno é ..., que a gente tem que usar com o aluno, é...

Onde é que eu consigo esse material? Eu vou ter um material desse pra mim? **Sujeito:** Vai, você vai ter o seu material, tá! Você vai ter o seu livro. Você vai ter os dois cadernos de exercícios..., são divididos... que é um manual básico e um manual intermediário. São exercícios que acompanham as lições do livro. **Sósia:** Mas que livro? **Sujeito:** O livro que o curso XXXX vai oferecer. **Sósia:** Ah, então o curso oferece um livro pro aluno e pra mim também, um material. **Sujeito:** O curso oferece ao professor e o aluno..., a empresa se responsabiliza de pagar ao XXXX o livro do aluno. **Sósia:** Ah..., tá...

**Sósia:** E como é esse livro? Como é esse material? Ele, ele explora o que? Pra eu ter uma ideia de como é que eu vou organizar a aula no teu lugar... como é que eu..., é ..., é ..., me organizo nesse sentido?

**Sujeito:** Bom... O livro ele traz sempre um texto inicial, tá, que o aluno vai ler. Depois na sequência você tem algumas perguntas referentes ao texto. Ah..., tem alguns outros textos pequenininhos que complementam esse texto principal, inicial, e depois ele entra na parte gramatical. E aí ele vai explorar os verbos, as preposições, vocabulário.

**Sósia:** Você acha que eu devo saber alguma coisa especial sobre esse material para eu poder trabalhar com ele? Tem alguma recomendação que...?

**Sujeito:** Não... Eu te recomendo claro, antes de você, né, preparar sua aula, quer dizer, preparando sua aula, pra você dar uma olhada no livro, ver como ele distribui as lições, é ..., os assuntos..., vamos dizer assim, né..., a gramática, o que que cada capítulo propõe. Que você dê uma olhada pra que você, né, chegue lá e não se sinta confusa, saiba o que que você vai fazer, o que que você vai ensinar naquele dia.

**Sósia:** E ..., e ..., esses alunos são, são..., são executivos, né..., mas tem algum..., algum diferencial com relação a esse material? Ou é um material comum que você pode usar com qualquer tipo de aluno?

**Sujeito:** Olha..., geralmente eles dirigem esse livro, que é o *Diálogos do Brasil*, que a gente utiliza nas empresas. É ..., que é um livro, ah..., eu acho um bom livro, acho um livro bastante condensado, tá..., é um livro dinâmico..., que tem outros métodos como muito prazer, que é um livro muito devagar, muito grande. Eu particularmente não gosto. E ..., então, eu acho que esse livro ele acompanha esse ritmo mais dinâmico, mais rápido, até todos os executivos, mesmo porque eles só têm, se eu não me engano, oitenta horas. **Sósia:** Eles só têm oitenta

horas? **Sujeito:** Oitenta horas de aula dada pela empresa, então..., realmente precisa ser uma coisa ágil, pra que eles possam explorar, é ..., uma boa parte do português. Dar uma pincelada em várias coisas de uma maneira dinâmica.

**Sósia:** E eu vou receber alguma orientação do curso com relação a como trabalhar com esse material, com esse livro?

**Sujeito:** Olha... basicamente, eles vão te mostrar o livro e vão te dizer que os manuais que acompanham são para complementar o livro e só. **Sósia:** E aí, eu é que estabeleço... **Sujeito:**

Isso. **Sósia:** ...a forma como trabalhar, a dinâmica, a metodologia... **Sujeito:** Exatamente.

**Sósia:** ..., isso tudo sou eu que devo decidir. **Sujeito:** Isso. **Sósia:** Tá.

**Sósia:** E ..., e como é que eu faria no seu lugar? Você usa sempre a mesma dinâmica com todos os alunos? E ..., muda alguma coisa... **Sujeito:** Não... **Sósia:** Como é que eu faria?

**Sujeito:** Não. O que muda muito é ..., é que cada aluno, é ..., aprende de uma maneira, né?

Tem alunos que precisam escrever. Eles fazem todos os exercícios, o que eu acho muito melhor. Tem alunos que..., que não escrevem. Eu peço a eles pra escrever, mas nem sempre eles, né..., respeitam, mas é uma forma é ... Tem alunos que, bom, a maioria, eles não gostam de gramática. Então, a gente... **Sósia:** Não gostam de gramática? Ai meu Deus! E como é que faz?

**Sujeito:** E aí que a gente tem que..., forçar um pouquinho a mão, né, tentando explicar pra eles que..., que a gente não fala sem entender minimamente um pouco da gramática, né, que a primeira ideia, eu estou aqui, eu quero falar português, mas eu estou ali na rua, no supermercado, na farmácia... eu nem tenho tanta necessidade assim porque a gente fica o dia inteiro trancada na empresa, ... **Sósia:** E na empresa eles não falam português? **Sujeito:** Não.

Eles falam inglês, eles falam espanhol, falam francês, falam muito pouco o português. Então eles já querem sair falando, né..., e a gente tem que, com muito jeitinho, fazê-los entender, tá, que..., você precisa saber os tempos verbais, alguns conectores, pra falar minimamente, né, a coisa não entra na cabecinha da gente, por osmose (risos), né, tem um processo, né, tem uma certa paciência para o aprendizado. **Sósia:** Então, é importante eu ensinar gramática pra ele, né!?

**Sujeito:** Sim, sim. Acho que toda a língua bem falada, ela passa pela gramática primeiro.

**Sósia:** Ok, é ... e, mas assim, eles não falam português no dia a dia com outros brasileiros dentro da empresa? Não? Sempre em outro idioma? **Sujeito:** Muito pouco. Inclusive quando chega, é ..., um brasileiro, bate na porta e fala com ele, fala em inglês. **Sósia:** Olha! **Sujeito:**

Sempre em inglês. Raro. Aí quando eles me veem, que eles vão te ver, eles vão, né, brincar:

Ah... português! nan nan nan nan nan..., mas sempre em inglês **Sujeito:** Entendi, entendi. É ... uma outra coisa que eu preciso saber.

**Sósia:** Já lá no..., no decorrer da aula, é, os alunos costumam trazer dúvidas? Pra a gente..., pra mim, por exemplo, algum aluno vai perguntar pra mim como é que eu digo isso no meu, como é que eu..., sei lá..., eu tenho uma reunião, como é que eu apresento? Como é que eu faço essa apresentação? Acontece disso, de um aluno me perguntar de alguma coisa com relação à língua portuguesa do trabalho dele? Coisas do trabalho dele? **Sujeito:** Olha, normalmente, na ... XXXX (omissão do nome da empresa) não. Porque eles se comunicam o tempo todo em inglês, passam e-mail em inglês, então é muito raro. O que acontece, por exemplo, é quando eles vão viajar né, final de semana, alguma coisa... é ..., de me perguntar ah..., eu preciso fazer uma reserva, como é que eu posso falar, né? Ou então..., ah..., eu conheci brasileiros nessa viagem, ah..., eles usavam a expressão tal, o que que isso significa? O que que isso quer dizer? Acontece esse tipo de coisa. **Sósia:** Coisas mais do cotidiano, fora da empresa, que você diz então, né? **Sujeito:** Exatamente. **Sósia:** ..., dentro da empresa eles não tem tantas dúvidas com relação ao português no ambiente de trabalho deles? **Sujeito:** Não. **Sósia:** Tá. É ... o que mais que eu preciso saber, pra ninguém perceber que eu estou no seu lugar... deixa eu ver aqui.

**Sósia:** Tá. É ..., e ..., assim, a gente sabe que, a gente tem que dar importância também às competências, né..., o que que a gente presa mais aí nesse caso, fala, escrita, leitura, né, o que que eu faço? O que que você faz e que eu devo fazer também, né, nesse sentido? E ..., uma outra coisa também..., que eu queria saber. É...

**Sósia:** Avaliação. Como é que, como é que eu vou avaliar esses alunos? Preciso avaliar, não avalio? **Sujeito:** Sim, a cada três unidades do livro você aplica uma prova. É uma prova escrita, claro, com aquele conteúdo, basicamente, é isso. Prova oral, a gente só faz depois de seis meses. É, não é a gente que faz. É a coordenadora do curso, então a gente pede ao aluno pra entrar em contato com a coordenadora pra marcar um horário. É, nesses sete anos, um ou dois alunos mesmo, que fizeram essa prova oral. É ..., sinceramente, eu não sinto muito interesse, da parte deles, de fazer essa prova oral. **Sósia:** Entendi, entendi. É ... e pode acontecer, por exemplo, de eu estar na aula lá, dando aula pro aluno e ..., você falou que às vezes entra alguém, né, no meio da aula e ..., pode ser um brasileiro e tal, como é que funciona isso? Interrompe a aula? **Sujeito:** Ah, interrompe a aula, bate na porta, o telefone toca, com uma certa frequência, são pessoas que..., que estão falando, por exemplo, eu tenho

uma aluna que ela fala com o chefe dela que está lá do outro lado do mundo, né, então, tem uma questão de horários, também de fusos, de..., que eles precisam atender. E falam, pedem desculpa. Tem gente que é mais breve né, porque sabe que o horário é de aula, ou diz: “estou tendo aula de português agora, falo com você mais tarde.” Tem gente que fala, aí depende muito do aluno. **Sósia:** Entendi. E já aconteceu, pode acontecer, por exemplo, de eu, de eu, é, estar em sala de aula e o aluno pedir pra ir pra outro lugar? E querer, que eu acompanhe ele em outro lugar, dentro da empresa, não sei..., em uma reunião, alguma coisa? Pode acontecer isso, ou não? **Sujeito:** Olha, pode até acontecer, mas, assim, no meio da aula não. Já cheguei na empresa e meu aluno disse: “Olha, vamos almoçar comigo, eu tenho tempo corrido. Será que a gente pode almoçar?” De a gente descer, almoçar juntos... **Sósia:** E como é que faz a aula almoçando? **Sujeito:** Conversando... **Sósia:** Ah..., então pode ser uma aula diferente, assim, uma, como se fosse uma... **Sujeito:** Pode. Pode ser uma aula... **Sósia:** ..., uma imersão? **Sujeito:** Sim. Aí você vai explicar a comida, o prato, o garfo, como é que você aborda a pessoa que vai te servir. **Sósia:** Ah..., ok. **Sujeito:** Isso acontece também. É raro, mas pode acontecer.

**Sósia:** Ok. Tá bom! Obrigada Laila.

**Sujeito:** De nada.

## ANEXO E - Transcrição da IS com Elaine

### Transcrição da IS com Elaine

**Sózia:** Boa tarde. Tudo bem?

**Sujeito:** Tudo bem.

**Sózia:** Vamos lá! É ... a gente vai fazer aqui uma dinâmica que se chama instrução ao sózia, né ... e ... em que que consiste isso? É ... eu vou ocupar o seu lugar um dia de trabalho seu. Vou fazer o seu papel. É, mas a verdade é que ninguém pode perceber que estou em seu lugar, né... nem funcionários das empresas... nem as pessoas do curso... nem outros professores, muito menos os alunos, né... Para que isso ocorra de uma maneira perfeita, ou quase perfeita, se a gente conseguiu a perfeição, né... é ... você precisa me dar os maiores detalhes possíveis sobre como você conduz o teu dia, né... Como você se organiza pra tudo, né... a tua aula propriamente dita, né... todos os detalhes que você puder me dar pra eu poder passar, é ... sem que ninguém perceba que eu estou no seu lugar, tá bom? É... como a gente vai falar de instruções, ou seja, você vai me dar a instrução e eu sou sua sózia... como a gente vai falar de instruções é bom a gente tentar usar, você tentar usar... não sei... o imperativo ou algumas formas de... de dar conselhos que a gente conhece no português, né... é... você pode fazer isso, você vai fazer isso, você não pode fazer isso, você não vai fazer isso, não vai fazer aquilo, tá... expressões de futuro imediata... ou até mesmo de presente, você faz isso, faz aquilo, não faz isso, não faz aquilo, tá... bom... é... importante a gente saber que o objetivo aqui não é eu atribuir nenhum juízo de valor ao teu trabalho. Eu não estou avaliando, de forma nenhuma, a gente só... eu só preciso entender como é que você faz pra eu poder fazer no seu lugar, só isso, tá. Então, primeiro, é ... eu queria te pedir pra você se apresentar. Me fala um pouquinho do seu... me fala o seu nome, idade, profissão, tempo de experiência...

**Sujeito:** É ... eu me chamo XXXX. Eu sou formada em português, inglês e literatura. Não trabalhei muito com literatura, somente no início da minha vida profissional. Me dediquei mais ao português e ao inglês e venho trabalhando com eles ao longo de, ah... vinte e três anos, mais ou menos. **Sózia:** Dando aula de português? **Sujeito:** E inglês, sim. **Sózia:** Mas...

**Sujeito:** Eu dou aula em escolas, escolas tradicionais para ensino fundamental, secundário... eu tenho curso de pós graduação em português, é ... eu fiz um trabalho sobre as vogais nasais,

é ... mas nunca dei aula, em curso superior. Eu sempre tive essa vontade, mas ainda não tive essa oportunidade. E ... há seis anos, aproximadamente, eu venho trabalhando nesse curso atual dando aula pra estrangeiros. **Sósia:** Tá ok. Aula de português para estrangeiros? **Sujeito:** De português pra estrangeiro e já dei aula de inglês pra outros cursos também. **Sósia:** Tá bom. E a faculdade... qual foi a faculdade que você fez? **Sujeito:** Eu fiz uma faculdade particular em Campo Grande e depois eu estudei, fiz pós graduação *Lato Sensu* na UERJ. E ... eu estudei... curso de idiomas eu estudei na cultura inglesa. **Sósia:** Ok, beleza. Bom... é ... então, agora a gente vai começar, você vai começar a me falar um pouquinho sobre os momentos do trabalho pra eu poder ocupar o teu lugar. Veja bem, ninguém pode saber... vamos lá. É ... como é que eu me preparo para ir pra empresa, assim? Com relação a horários... roupa, ah... como é que eu me organizo com relação a isso? Como é que você faz e como é que eu teria que fazer pra, pra ocupar o teu lugar de forma adequada?

**Sujeito:** Bom, você deve avaliar, em princípio, o tempo que você leva da sua casa, de onde você parte para o ... aonde você vai ministrar as aulas. Você deve, você tem que levar em consideração o trânsito, a distância e ... a acessibilidade de você colocar o seu veículo que você tiver ou o tempo que você leva de ônibus, né... de, de transporte público. E ... uma das coisas que você precisa tomar muito cuidado é com o seu traje, o modo de vestir. É ... nos vivemos num lugar quente e então usar roupas leves não tem problema nenhum, uma vez que seja dentro dos padrões de decência moral. Ter um bom, um bom traje é ... te faz chegar melhor em ser bem aceita em qualquer lugar. Então isso, isso é observado. Principalmente nas primeiras vezes que você, que você não sabe exatamente é ... com quem você vai lhe dar, é ... o teu acesso, então isso precisa ser muito bem... bem visto, bem analisado. **Sósia:** Mas existe uma... uma norma do curso, uma norma das empresas, existe alguma coisa nesse sentido?

**Sujeito:** Ah... a empresa sempre aconselha aos professores não usar roupas muito informais, como bermudas, como... como roupas transparentes, como... esse tipo de coisa principalmente pra mulher. Bermuda para homens, pra mulher também. É ... se você coloca, mesmo sendo uma bermuda, mas um esporte fino, uma coisa que te dê estilo... e bem caracterizado, é ... acredito que não tenha problema nenhum. **Sósia:** Entendi. Tá. É ... então... e como é que eu faço? Uma vez que eu chego lá na empresa e ...como é que eu faço pra entrar na empresa?

**Sujeito:** É de uma forma muito natural. Em qualquer empresa você precisa passar pela triagem. Tem ah... ah... um lugar que você precisa receber um crachá. Você vai dizer o seu nome. Eles vão tirar sua foto porque em qualquer empresa não é qualquer um que tem acesso.



Tem que ser pessoas autorizadas. Então, você dá seu nome, você deixa o seu documento normalmente. Você recebe um crachá, é ... aí você faz um registro. Como você entra como professora e você vai ter acesso diversas vezes, então você já faz um registro logo nas primeiras vezes e ... recebendo um crachá você entra na empresa. Você é direcionado por um...um... funcionário. Então, você tem acesso de uma forma muito natural. Ah... normalmente há uma segunda recepção onde você vai ser levada até o seu aluno. E lá ou você permanece na sala do aluno, ou vocês vão a uma sala própria pra ter uma aula, uma palestra, esse tipo de coisa. **Sósia:** Então tem uma pessoa que me leva até o aluno. **Sujeito:** Normalmente sim, normalmente sim. Ou você é conduzida desde o início na recepção pra isso.

**Sósia:** Tá. E ..., e como é que é essa sala que eu dou aula pro aluno? Você diz que pode ser na própria sala do aluno. Ou pode ser uma outra sala específica? **Sujeito:** Às vezes sim, é às vezes é na própria sala do aluno. É ..., normalmente há um quadro... branco... uma lousa na sala do aluno, normalmente, e se isso não acontece na empresa normalmente tem uma sala pra isso. É a sala de palestra e você é conduzida para lá. **Sósia:** Entendi... tá. É ... e ... e com relação a ... aos horários das aulas, como é que... como é que isso é feito? Como é que eu me organizo pra... não sei se vou precisar sair de uma empresa pra outra, né... se... se as aulas são sempre nas mesmas empresas... como é que eu me organizo com ... com relação a isso? **Sujeito:** É ... hum... **Sósia:** Eu já recebo esses horários previamente, já sei...? são sempre os mesmos horários ou muda com frequência? **Sujeito:** Nas empresas normalmente você dá aula na parte da manhã, logo nos primeiros horários, ao meio dia, que é a hora que eles almoçam e descansam ou no final da tarde, normalmente. Pode acontecer de você ter um horário... receber um horário entre esses horários de... de... de... de início, meio e fim de expediente... já... isso acontece às vezes. Isso vai depender muito da disponibilidade do profissional, do seu aluno. Ele é um profissional, ele tá na empresa dele, ele não tem qualquer horário, ele vai pedir... é o aluno normalmente que disponibiliza o horário dele, e a empresa tenta encaixar um professor pra o horário que a ... pra o horário que atenda o aluno. **Sósia:** A empresa que você diz é o curso que tenta encaixar o horário? **Sujeito:** O curso... é ... é ... o curso... a empresa pra que... pra qual você trabalha. **Sósia:** Entendi... tá... é ... ok.

**Sósia:** Então eu já cheguei na empresa... é ... vamos supor... já encontrei o meu aluno... Você me falou um pouquinho é ... como é que eu vou encontrar esse ambiente de aula... e os recursos que... que eu tenho pra trabalhar com o aluno. É ... eu vou ter acesso a computador, a

internet? Eu vou ter material didático? O aluno vai ter material didático? Eu vou precisar criar material, levar material extra? Como é que é isso? **Sujeito:** Tudo isso é possível, você tem seu material e o aluno já... é ... terá recebido o dele. Então, você vai usar, é ... é ... é ... basicamente o ... o material do curso porque ele já é ... um material já preparado pra esses alunos. Tem o recurso do computador que o aluno...normalmente tem no seu escritório. Você pede pra usar e ele usa, sem problema algum. Se... por ventura, você perceber que na primeira aula o aluno não disponibiliza disso... então, você leva o seu, se você puder. Então, você cria um material para que você possa usar com o aluno... Tem mp3... tem o ... tem o pen drive que você pode colocar no computador do aluno, tem o ... o ... todo o material que você vai preparar... é... é... no computador e que você tem o... o endereço, tem o site, tem tudo que o aluno pode acessar do dele sem problema nenhum... e... ou tem o seu que você pode levar... isso tudo você vai perceber logo no primeiro dia... ok?

**Sósia:** Tá... e ... e assim, a ... as aulas então são sempre dadas na sala de aula? Ou pode acontecer de eu dar aula em outro lugar, em outro ambiente da empresa ou às vezes até fora da empresa? Não sei... **Sujeito:** Pode acontecer de você... ter uma aula externa, se isso for viável, se você achar que vale a pena. O professor joga tudo isso, ele tem autonomia pra julgar tudo isso. Então... ele... percebe que... ah... uma aula externa vai ajudar muito um aluno. Ele percebe que um... um... um...uma... uma excursão pela internet vai ajudar o aluno... é ... isso tudo ele... ele já percebe antes, no primeiro dia de aula, nas primeiras aulas ele já percebe isso. E como ele já tá acostumado a lidar com todo esse material ele já vem com experiências prévias e ... tudo isso, se for necessário dele abrir um parênteses, abrir um campo no meio da aula, e ... e ... e procurar outras coisas, ele...ele tem essa autonomia e todo esse material num ... num é um ..., num é um material super específico não é nada que... que seja difícil pra ele. São coisas que ele tem acesso, é fácil. Ele pode fazer isso... é ... ele pode abrir um... **Sósia:** ... ele pode propor um material de aula então... **Sujeito:** ... num momento que ele tá dando aula ele procurar uma coisa diferente... **Sósia:** ... entendi... **Sujeito:** ... isso já... isso normalmente acontece, pode não ser com muita frequência... mas acontece... **Sósia:** ...Da gente tá de repente com um planejamento ali e a coisa mudar... **Sujeito:** ... ali e você pular para outro campo, pode acontecer isso... **Sósia:** Entendi.

**Sósia:** E, e assim com relação ao... ao trabalho mesmo do aluno porque, é ... talvez ele esteja aprendendo português pra falar no trabalho também ou com outras pessoas, não sei... é ... pode acontecer de a gente ter que... de eu ter que ajudar ele em alguma coisa do trabalho dele

especificamente? **Sujeito:** Normalmente acontece... normalmente acontece... o aluno estrangeiro ele necessita com urgência de falar português... as esposas dos alunos porque nos damos aula pras esposas deles também... ela precisa com urgência, porque ela precisa ir no cabeleireiro, ela precisa ir no mercado, no mercado ela não vai ter muito problema não, mas ela precisa ir pra outros lugares onde ela vai precisar falar português ou entender o que se fala, então eles tem urgência, então... dando aula para um, para um... é ...um profissional na empresa ou... ou pra membros da família dele, a gente precisa atender as necessidades dele, você entra com os livros, entra com a parte básica porque ele vai precisar e o.. o material ajuda, nos temos também um material de fonética e... e ele é um material colhido de... do Youtube, é um material fonético muito rico, muito legal, os alunos gostam muito... **Sósia:** ... Mas quem dá esse material para a gente? ... a gente que tem...ou é a coordenação que oferece? **Sujeito:** A gen ... a gen ... a coordenação ela... ela... ela dá isso como material extra pra você trabalhar e ... e ... você... e ele fica fazendo parte do seu material. Os alunos gostam muito, ok. **Sósia:** Ok. **Sujeito:** ... são aulas de fonética em português. **Sósia:** e ... e ... assim ... do... de e-mail, essas coisas... teleconferência... **Sujeito:** ... teleconferência às vezes o aluno precisa, às vezes o aluno precisa, ele precisa viajar, ele tá na Argentina, tá no país dele ou em outro país, ele quer ter aula, precisa da aula, então você entra numa aula de teleconferência... **Sósia:** Entendi... **Sujeito:** ... isso é ... muito normal acontecer no nosso curso. **Sósia:** Entendi... ok... é ... deixa eu ver o que mais eu preciso saber... ah, com relação a ... a esse material didático, é sempre o material ... o mesmo material que a gente usa com todos os alunos, eu vou usar sempre o mesmo material, eu... é ... o que que eu preciso saber de especial sobre esse material? **Sujeito:** Você tem... um... ah... existe material normal que você recebe pra trabalhar com o aluno... **Sósia:** ... livro didático? **Sujeito:** ... livro didático, tem manuais, ali tem... hum... exercícios variados e ricos, e ... e ... então você pode usar, você pode usar um material próprio seu que você acha, o professor ele tem autonomia de ... de saber se esse material vai funcionar com o aluno ou não, se é bom, se é rico, ok? É ... ele pode ser usado também um material ... um material individual, é ... e fora isso, o curso tá sempre enviando matérias extras como... como... exercícios, como jogos, como atividades lúdicas, é ... como... como textos também... sempre tem textos... **Sósia:** ... é isso que eu queria saber, como é que... como é que eu vou trabalhar textos, como é que é feito isso? **Sujeito:** ... você... **Sósia:** ... a maior parte mais oral... é de interpretação... é de...não sei... **Sujeito:** ... a parte oral é muito importante, você precisa avaliar o aluno e ajuda-lo na pronúncia, então o aluno precisa tá sempre... sempre lindo pra você, você precisa tá sempre ajudando o aluno, ajudando na... na fonética, na

pronúncia e... e também na interpretação... o aluno não tem quase problema na interpretação, o aluno estrangeiro tem problema na pronúncia... você precisa tá sempre ajudando ele. **Sósia:** Entendi... e ... e assim ...a gente às vezes sabe que às vezes o ... as pessoas falam de forma diferente, né e ... e será que esses materiais mostram pra gente exatamente como as pessoas falam no dia-a-dia, será que... sem faz falta isso, uma abordagem cultural de alguma coisa com relação a língua...ou...ou não precisa, é uma coisa que não... é irrelevante nas aulas, não sei...e como é que eu me comporto, por exemplo se o aluno me pergunta ... é ...vamos imaginar, sei lá... como é que se diz tal coisa no por... ah... me disseram tal coisa não sei o que que isso quer dizer, né... **Sujeito:** ... ah, isso aparece em várias vezes isso aparece... principalmente em inscrições coloquiais é... gírias... eles vão sempre perguntar... ok? **Sósia:** Uhum... **Sujeito:** Eu tive que corrigir uma redação de um aluno que acabou de fazer uma prova e ... ele tinha que... fazer... escrever um diálogo trabalho com garçom num restaurante então o garçom diz pra ele: “Bora pedi?” então eu tive que dizer...que... o garçom nunca vai falar pra você “bora pedi”. Nunca... você pode falar pro garçom, o garçom nunca vai dizer, não é muito comum também, mas o garçom nunca vai falar isso pra você... “bora comer?” “Bora beber?” nunca...então isso sempre aparece... o que que é bora? Uma vez um aluno me perguntou jogando bola, ele é jogador de futebol... quase foi pra seleção do país dele ...e ele jogando a pelada né... ele queria saber o que era pelada...então eu tive que explicar a ele o que era a pelada no futebol...e ... quando os ... os jogadores, né... jogando... ele... sozinho, sozinho, sozinho... porque que ele falava sozinho? Então, eu tive que explicar todo o esquema de jogo de futebol. Ainda bem que eu entendo um pouquinho de futebol (risos). E eu tive que explicar todo esse... essas coisas que acontecem dentro do campo, o que os jogadores falam, como eles falam. Pra ele foi muito rico porque ele é um profissional, estava no Brasil faz um bom tempo e ele jogava futebol com os brasileiros. Então, isso tudo foi muito rico pra ele. Então a gente tem que entrar aí... e tudo... e ... e explicar tudo isso e ... **Sósia:** Esses detalhezinhos que... tudo mesmo, né... que faz parte do dia a dia? Entendi. **Sujeito:** E eles ficam muito curiosos também com a diversidade cultural do Brasil, do nordeste, do norte, do sul e do sudeste. Então, a gente precisa parar um pouquinho numa hora dessa e ... e ... explicar essas diferenças de fala, de pronúncia... como... de... de... o ... alimentação, os pratos, né... tudo isso é ... **Sósia:** Você diz parar um pouquinho. Parar um pouquinho... parar com o que exatamente? **Sujeito:** É assim ... às vezes há necessidade de você... está numa gramática e ... num texto... e ele está lendo um texto e ele lê aí... tudo bem? Você entendeu? Aí ele diz: Aqui não, aqui não, aqui não. Você abre um parênteses e entra então com uma explanação é ... que... de como são as

coisas aqui pra que o aluno possa entender o que está no texto. **Sósia:** Entendi. Deixa eu ver se eu preciso saber mais algum detalhe pra ninguém perceber... ah... sim...

**Sósia:** E avaliação? Como é que eu avalio? Eu preciso avaliar esses alunos? Como? Eu avalio esses alunos? Como é que fica isso? **Sujeito:** O aluno em geral não gosta de ser avaliado.

**Sósia:** Ah é? **Sujeito:** Eu tive um aluno que nunca fez prova. Ele se recusou a fazer. **Sósia:**

Como? Mas por quê? **Sujeito:** Eu não sei. E ele é diretor de empresa. **Sósia:** Olha?! **Sujeito:**

Eu não sei. Nem... não perguntei. **Sósia:** Mas existe um tipo de avaliação? **Sujeito:** Ah... a avaliação que você faz pra ele é ... é uma avaliação oral, é ... você pede ele pra escrever e dentro desse texto você avalia a gramática dele, o aproveitamento dele é ... o... o discurso dele de como ele... o desenvolvimento dele. **Sósia:** É uma espécie de avaliação continuada...?

**Sujeito:** É. Uma avaliação continuada. **Sósia:** Mas tem uma prova que ele tem que fazer? Em

nenhum momento ele vai... **Sujeito:** Ele vai se recusar a fazer (risos). **Sósia:** Entendi. Tá. É ... deixa eu separar aqui pra eu ver se tem mais alguma coisa, mais algum detalhe...que eu precise saber.

**Sósia:** Ah, é comum que eu... de repente... encontre com outros professores no dia a dia de trabalho? Com que frequência eu vou ver outros colegas de trabalho? Assim, dá pra gente trocar alguma experiência, alguma coisa? **Sujeito:** Com ... com frequência... uma vez por

mês... quando você tem que prestar relatório ou reunião pedagógica... aí sim...você sempre encontra. É... **Sósia:** ...então tem reunião pedagógica uma vez por mês? **Sujeito:** É ... alguns

lugares chama-se reunião pedagógica, tem reunião pedagógica uma vez por mês às vezes com ... às vezes com ...uma distância mais larga, né...menos frequente... é ... em alguns cursos são

entregues relatórios uma vez por mês então nesse dia você encontra com alguns, talvez não com todos... e ... é comum também você encontrar um professor que dê aula no mesmo... no

mesmo... na mesma empresa que você e daí você... aí... é ... é ... comenta-se, né, como é o aluno... acontece também de... de... do... de um professor é... substituir um outro e eles terem

em comum o mesmo aluno e substituir esse professor por algum problema de horário, por algum problema de... que venha acontecer e então... é... é... os professores comentam sobre

esse aluno, como ele é... como é... como normalmente ele se porta em relação aos deveres.. às aulas e assim... normalmente isso acontece.

**Sósia:** Ok. Tá bom. Muito obrigada.

**Sujeito:** De nada.