

Práticas de linguagem sobre o trabalho docente: análise de discursos de professores de espanhol sobre a atividade de ensino¹

Carla Severiano de Carvalho²

Resumo: O presente estudo aborda as práticas de linguagem sobre o Trabalho e, para delimitar o problema, analisa discursos de professores de Espanhol da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Assim, tem como objetivo compreender os discursos da prescrição e da atividade dos professores, a partir das cenas enunciativas, as quais formam o *ethos* discursivo na atividade, em situação de trabalho, desses profissionais da Educação. A proposta interdisciplinar está respaldada pelos pressupostos teóricos da Linguística do discurso (MAINGUENEAU 1997, 2001, 2008a, 2008b, 2010), além da Ergonomia e da Ergologia (SCHWARTZ 2002, 2010a, 2010b; TRINQUET 2010; WISNER 1994).

Palavras-chave: Linguagem; Trabalho; Professores de Espanhol.

Resumen: El presente estudio aborda las prácticas de lenguaje sobre el Trabajo y, para delimitar el problema, analiza discursos de profesores de Español de la *Rede Municipal de Ensino* de la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil. Así, tiene como objetivo comprender los discursos de la prescripción y de la actividad del profesorado, a partir de las escenas enunciativas, las cuales forman el *ethos* discursivo en la actividad, en situación de trabajo, de esos profesionales de la Educación. La propuesta interdisciplinar está respaldada por los presupuestos teóricos de la Lingüística del discurso (MAINGUENEAU 1997, 2001, 2008a, 2008b, 2010), además de la Ergonomía y de la Ergología (SCHWARTZ 2002, 2010a, 2010b; TRINQUET 2010; WISNER 1994).

Palabras clave: Lenguaje; Trabajo; Profesores de Español.

1 Considerações iniciais

Atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹ Recebido em 21 de outubro de 2017. Aceito em 12 de dezembro de 2017.

² Mestra em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). carlasevcarvalho@gmail.com

Apesar disso, sabe-se que o fazer docente em sala de aula é um emaranhado de singularidades, que provoca os saberes dos professores a partir das prescrições que lhe são feitas e os renormaliza no sentido de desenvolver sua atividade, fazendo a gestão e “uso de si”.

Nesse sentido, o estudo objetiva compreender e analisar os discursos sobre o trabalho de um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador (BA), os discursos da prescrição e da atividade docente, com base nas cenas enunciativas, as quais configuram o *ethos* discursivo na atividade, em situação de trabalho.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica situada no escopo dos estudos enunciativos que se interessam por pesquisas desenvolvidas na interface Linguagem e Trabalho, foram entrevistados 3 (três) professores de Língua Estrangeira Moderna Espanhol – um dos últimos componentes curriculares a integrar o currículo do Ensino Básico das escolas municipais de Salvador, e cuja implantação da oferta no Brasil está envolta em polêmicas e desafios entre diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a sanção da Lei 11.161, no ano de 2005, que tornava obrigatória a sua oferta em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e facultava essa oferta ao Ensino Fundamental de 6º a 9º ano a partir de 2010, e a sua revogação no ano de 2017, além de mudanças políticas das mais variadas naturezas, ascensão e queda de ditaduras, fluxo e refluxo nas relações com os países hispanoamericanos etc. –, a fim de compreender o discurso desses profissionais em situação de trabalho, considerando os valores e saberes mobilizados na sua atividade, ou seja, na própria tarefa, no próprio trabalho.

A linguagem, portanto, é considerada no presente estudo como resultado de uma atividade humana, de um agir discursivo no mundo que situa o sujeito sócio historicamente, e sob uma perspectiva interdisciplinar referente ao mundo do trabalho – ergonomia situada e a abordagem ergológica (SCHWARTZ 2002, 2010a, 2010b) –, em interface com a análise do discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU 1997, 2001, 2008a, 2008b, 2010).

2 Linguagem e trabalho

A proposta interdisciplinar entre os campos da Linguística, da Ergonomia e da Ergologia, para pensar a interface linguagem e trabalho, adotada no presente estudo remonta aos estudos que resultam de uma tradição de mais de 30 anos de investigações coletivas sobre o objeto “trabalho” pelo dispositivo “Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho” (APST), cujas atividades iniciadas nos anos 80, na França, têm a colaboração de três pesquisadores: o filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon.

A abordagem linguística e a valorização das atividades languageiras no dia a dia do mundo do trabalho foram desenvolvidas principalmente a partir das produções de Daniel Faïta e Souza-e-Silva. O cerne de suas investigações considera que o trabalho, a linguagem e a vida humana estão intimamente relacionados.

Nouroudine (2002) emprega o conceito de “práticas languageiras” como termo genérico que contempla os três aspectos da linguagem que constituem modos da forma genérica “práticas languageiras”: a ‘linguagem como trabalho’, a ‘linguagem no trabalho’ e a ‘linguagem sobre o trabalho’.

Ainda, segundo o filósofo Nouroudine (2002), ao se utilizar da linguagem, ou seja, fala para si e para o outro, nas situações de realização do trabalho, o sujeito deixa sua identidade pessoal dentro e fora da instituição, uma vez que as atividades languageiras são estratégicas, visam à negociação.

A Ergonomia, uma disciplina multimodal (que se relaciona com as Ciências Humanas e Sociais, Psicologia, Linguística, Sociologia e Antropologia), tem como objeto de estudo a atividade em situações de trabalho. Ela foi se construindo com base na constatação dos efeitos nocivos produzidos pela administração científica do trabalho, (influenciada pelo taylorismo-fordismo do final dos anos 1940).

As contribuições de Wisner (1994) à Ergonomia mostram que, entre o trabalho prescrito pelas normas antecedentes e o trabalho realmente efetivado, no momento exato de sua realização, existe uma distância. Esta distância é o dado inusitado do trabalho, é fruto da gestão própria, de si mesmo, do ser humano que trabalha, resolvendo os confrontos impertinentes à situação real de trabalho.

Sobre a análise ergonômica da atividade e a sua relação com a linguagem, Freitas (2011) ressalta: “muitas vezes a tarefa é prescrita na linguagem do planejador, do administrador, e o operador ao realizá-la procede a sua decodificação, usando o seu próprio banco de dados” (FREITAS 2011: 51).

Em relação à influência da Ergonomia da Atividade, a Ergologia baseou-se nas reflexões sobre a atividade humana de trabalho, segundo a qual há uma distância entre o prescrito e o real, o que se contrapõe à visão positivista do regime taylorista, que considerava o trabalhador um mero executor das prescrições.

Essa visão foi ampliada com os estudos de George Canguilhem (1992), especialmente com o conceito de atividade industriosa, que envolve sempre um debate de normas, o que remete à relação entre o social e o singular, à possibilidade de escolhas, ao debate de valores.

Uma das contribuições da Ergologia é a proposição de um dispositivo de análise baseado em três polos: i) o polo dos saberes constituídos, formado por conceitos, competências e conhecimentos acadêmicos; ii) o polo dos saberes investidos na atividade, que resgata a experiência prática e recriadora de saberes via debate de normas; e iii) o polo das exigências ergológicas, constituído por exigência ética e meios para a busca de soluções.

A postura de associar os saberes constituídos e investidos “consiste em uma atitude deontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma postura científica”, que, ao resgatar características da atividade concreta, fomenta a busca de respostas para problemas observados (TRINQUET, 2010: 100).

Conforme o posicionamento ergológico, a norma dá-se como regra pela hierarquia, e o trabalhador para executar a atividade recorrerá, constantemente, à renormalização do trabalho.

Duraffourg e Durrive (2010) explicam que o objetivo dessa disciplina é conhecer e analisar as condições em que a “atividade laboriosa” se realiza, o que permite organizá-la, torná-la mais eficaz e rentável; e seu método consiste em “colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência” (DURAFFOURG; DURRIVE 2010: 81).

Para Schwartz (2010a, 2010b), que desenvolve há mais de 20 anos a perspectiva ergológica de estudos sobre a atividade de trabalho voltada para a subjetividade no exercício profissional, o ponto de vista da atividade humana constitui o núcleo da abordagem ergológica. Desse modo, as análises do trabalho consideram a experiência de quem trabalha. Portanto, a realização de qualquer tarefa passa por uma dialética de uso de si, uso de si por si e uso de si pelo(s) outro(s).

O trabalho é uso de si por si, uma vez que, no processo de atividade, os trabalhadores mobilizam seu saber-fazer e é também uso de si por outros, pois os trabalhadores realizam suas atividades a partir de ordens e procedimentos dos quais não são autores.

De acordo com essa perspectiva teórica, a tarefa corresponde às normas e regras que são prescritas ao trabalhador e a atividade seria a realização dessas tarefas. Porém, não há uma relação direta entre essas duas dimensões, ou seja, existem muitas lacunas entre o que é prescrito e o real. Daí os conceitos de normas antecedentes e renormalizações.

Através deles, busca-se a análise e transformação das situações de trabalho. Para isso, o conceito de trabalho utilizado relaciona-se diretamente com o conceito de “atividade industriosa”, que envolve sempre um “debate de normas”. Portanto, observa-se o constante embate entre as “normas antecedentes” e as “renormalizações” (SCHWARTZ 2010a: 12).

Dito isto, percebe-se a relevância de se estudar o tema linguagem/trabalho em contexto, no caso da presente pesquisa o discurso de professores de Espanhol da Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA).

Este estudo, particularmente, atém-se às dimensões da linguagem “sobre o trabalho”, ou seja, enfatizando as práticas de linguagem, analisando discursos da prescrição e da renormalização na atividade docente.

Em relação à linguagem “sobre o trabalho”, Nourodine (2002) destaca que “[...] é pertinente o questionamento acerca de ‘quem fala?’, ‘de onde ele/ela fala?’, ‘quando ele/ela fala?’ para que se compreenda onde se situa o campo de validade de pertinência do discurso” (NOURODINE 2002: 26), elementos que serão fornecidos pela Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos princípios da semântica global.

3 Análise do discurso de base enunciativa: cenografia e *ethos*

A Análise do Discurso (doravante AD), a partir do manejo de conceitos linguísticos, atua em comunhão com diversas áreas do conhecimento produzindo pesquisas que investigam as diferentes manifestações da língua e se centram na

observação da língua, homem e sociedade, isto é, dos fatos linguageiros vivos na sociedade.

Dentre as áreas de atuação interdisciplinar da AD, destaca-se a sua contribuição ao estudo dos enunciados. Para a AD, o que determina a produção de sentidos é o contexto em que os discursos são produzidos, levando em consideração a sua materialidade linguística e as suas condições de produção.

Para o alcance do objetivo proposto no presente estudo, toma-se como referencial teórico a AD de linha francesa, sob a perspectiva de Maingueneau (2008b), a qual se caracteriza por considerar a prática discursiva em suas múltiplas dimensões, partindo do princípio da semântica global.

De acordo com a semântica global, proposta por Maingueneau, o discurso é apreendido na relação entre todos os seus planos, sem privilegiar um plano ou outro.

Este modelo teórico-metodológico requer do analista do discurso a capacidade de integrar, na sua análise, as suas várias dimensões (entre elas o vocabulário, a intertextualidade, o tema, o estatuto do enunciador e do co-enunciador, a dêixis discursiva, o modo de enunciação, a coesão e o *ethos* discursivo), ponderando que todos os planos da discursividade são regulados por um mesmo sistema de restrições semânticas, que fixa os critérios do que é possível ou não de ser enunciado do interior de um determinado posicionamento.

Assim, a rede interdiscursiva construída por intermédio da semântica global permite verificar as posições enunciativas e os efeitos de sentido que são construídos nos discursos dos professores de Espanhol da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador (BA), sobre a prescrição e sobre a atividade docente em situação de trabalho, tendo como base as cenas enunciativas das quais se configuram o *ethos* discursivo na atividade desses sujeitos.

Parte-se da proposta de que todo discurso pressupõe uma cena enunciativa, que é a base para que o discurso possa ser enunciado.

De acordo com Maingueneau (1997), todo discurso cria, juntamente com a figura de um enunciador, “um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado” (MAINGUENEAU 1997: 75).

Desse modo, Maingueneau (2008a) explica que a enunciação cria cenas, onde as partes interessadas no discurso negociam um espaço e um tempo, por meio de construções textuais, objetivos e público-alvo próprios. Essas cenas são: i) a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso a que o texto pertence e é a que nos situa para interpretarmos o discurso dos professores; ii) a cena genérica, que está ligada a um gênero, a uma “instituição discursiva”, e, por último, iii) a cenografia, a qual não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas é construída pelo próprio discurso.

A cenografia define as condições de enunciador e co-enunciador, bem como o espaço e o tempo, a partir dos quais se desenvolve a enunciação. Além disso, a caracterização da cenografia ocorre por indícios de vários tipos, textuais e paratextuais. Assim, toda enunciação é um já-dito, em relação dialógica com outros discursos.

Relacionado à noção de cenografia, tem-se o conceito de *ethos* compreendido por Maingueneau (1997, 2001, 2008b) como uma das formas de investimento discursivo produzido na e pela enunciação. Portanto, para Maingueneau (2008a), na AD, o *ethos* é concebido como parte constitutiva da cena de enunciação e não como uma estratégia persuasiva, pois o fiador legitima sua maneira de dizer por seu próprio enunciado, e a cena de enunciação é, ao mesmo tempo, a ação do *ethos* sobre o co-enunciador de incorporação, isto é, a maneira pela qual o co-enunciador se relaciona ao *ethos* do discurso.

Há, portanto, uma significativa relação entre cenografia e *ethos*, uma vez que a enunciação estabelece com o co-enunciador um modo de comunicação considerado como participando do mundo evocado pelo texto. Nesta perspectiva, o *ethos* está ligado a uma cena enunciativa, na qual o co-enunciador se inscreve. O *ethos* discursivo, como categoria interativa, não está ligado apenas ao enunciador, à imagem que este reivindica para si próprio. Sendo a imagem do enunciador criada e recriada pelos co-enunciadores, por intermédio de processos de estereotipização, os quais podem ou não ser confirmados pelo processo discursivo, o *ethos* carregará a dimensão do “outro” discursivo.

Emerge, assim, com a leitura, uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito, concebido como a imagem construída pelo co-enunciador por meio de indícios de várias ordens, investindo-o também de um caráter, um tom e uma corporalidade. Além disso, o caráter e a corporalidade do fiador provêm de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas sobre as quais a enunciação se

apoia, podendo modificá-las ou confirmá-las. Assim, é por meio do próprio enunciado que o fiador legitima sua maneira de dizer, dado que a qualidade do *ethos* remete à imagem deste “fiador”.

Para fundamentar a análise dos discursos dos professores entrevistados, apresentam-se alguns dados teórico-metodológicos e busca-se conhecer, por meio de recursos linguístico-discursivos, como os sujeitos tematizam por meio de discursos a prescrição das suas atividades, seu cotidiano, seus costumes e suas tradições, bem como sua maneira de construir suas renormalizações, visto que eles facilitam ou mesmo condicionam o estabelecimento de formas de desvelamento de dados constitutivos de sua atividade de trabalho docente que induz à construção de uma imagem (*ethos* discursivo) desses sujeitos.

4 Discursos da prescrição e da atividade de professores de espanhol da educação básica da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador (Ba)

A abordagem teórico-metodológica do presente estudo, o qual se propõe à compreensão das especificidades da atividade de trabalho de professores de Espanhol da Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA), a partir da análise de suas práticas languageiras, se baseia na perspectiva multidisciplinar que envolve a temática Linguagem e Trabalho, mediante interface entre pressupostos teóricos da Ergologia e da abordagem enunciativa do discurso no que se refere à situação de enunciação (precisamente cenografia e *ethos* discursivo).

Inspirado no estudo realizado por Freitas (2014), como procedimento de análise, vale-se do paradigma indiciário (GINZBURG 1989), um modelo epistemológico descrito pelo pesquisador como muito utilizado em pesquisas qualitativas, que emergiu no âmbito das ciências humanas no final do século XIX e cujo ponto essencial da análise constitui-se no conjunto de pistas e marcas linguístico-discursivas que são visíveis na superfície do corpus de pesquisa.

A linguagem manifestada nas entrevistas realizadas com os 3 (três) professores de Espanhol da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA), a partir da técnica Grupo Focal, coletadas no mês de abril de 2017, e os sentidos construídos na cenografia enunciativa e no *ethos* presentes nesses discursos têm como

marco teórico principal os estudos de Schwartz (2002, 2010a, 2010b) e os de Maingueneau (2008a, 2008b, 2010).

Adapta-se, para tanto, o percurso metodológico proposto por Freitas (2014: 56), o qual não hierarquiza para a análise os seguintes passos: 1. Verificação de conceitos sobre normas antecedentes (o prescrito) e renormalizações (o real), a operacionalização dos saberes constituídos e investidos; a ‘dramática do uso de si’, representada na linguagem sobre o trabalho, ou seja, o uso de si por si e o uso de si pelos outros; 2. Consideração do estatuto do enunciador e do destinatário: marcas de pessoa no discurso – eu, tu, nós; o modo de enunciação (maneiras de dizer) através de enunciações/enunciados, cujos discursos são marcados linguisticamente por especificidades do dizer, ou seja, da linguagem *sobre* o trabalho; e 3. Recorte do corpus a partir da seleção de alguns segmentos discursivos extraídos de três questões, as quais se mostraram mais representativas da percepção dos sujeitos sobre a instituição (escola) e sobre os documentos oficiais norteadores da atividade docente.

4.1 Análise do Discurso

Conforme já explicitado, a implantação da oferta do componente Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no currículo do Ensino Básico no Brasil está circundado por diferentes motivações políticas e por inúmeras prescrições em diferentes documentos norteadores da Educação Básica. Por isso a relevância de análise do discurso do professor de Espanhol para a compreensão da tensão do trabalhador que se vê em meio a normas e a tensão em renormalizá-las, devido à distância entre o trabalho prescrito na legislação e o trabalho real na sala de aula.

Entrevistas realizadas com um grupo de 3 (três) professores de Espanhol da Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA), a partir da técnica Grupo Focal, coletadas no mês de abril de 2017, fazem emergir por meio da linguagem adotada pelos sujeitos discursos sobre o seu trabalho.

Segmentos discursivos selecionados em resposta a 3 (três) questões fornecem os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos professores para tematizar a prescrição das suas atividades e a maneira de construir as suas renormalizações e, por

consequência, revelam os sentidos na construção da cenografia enunciativa e do seu *ethos*.

A primeira questão trata da prescrição legislatória para a inclusão do componente Espanhol e a percepção do professor sobre esta pela Rede de Ensino Municipal e pela Escola Municipal soteropolitana: «A sua escola respeita “o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações” (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013), ao incluir o ensino de Espanhol como língua estrangeira moderna na parte diversificada, conforme estabelece a LDB?».

A partir das respostas depreende-se que os professores possuem conhecimento a respeito da prescrição normativa citada na questão, discernimento sobre as circunstâncias que relativizam a sua aplicação e, mais, convivência com as renormalizações realizadas pela instituição na inclusão do Espanhol, conforme se lê a seguir:

Resposta a: “Sei que na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental deve ser incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, de acordo com a Lei nº 11.161/2005 (revogada recentemente). No entanto, na minha escola não houve essa opção. Quando entrei na rede e fui encaminhado à minha unidade escolar, no ano de 2013, era o único professor de língua estrangeira ali e, por isso, desde então o espanhol é a Língua Estrangeira Moderna adotada do 6º ao 9º ano”.

Resposta b: “Na minha escola, até o ano de 2012, o inglês sempre foi a língua estrangeira moderna adotada em todos os anos do Ensino Fundamental. Em 2013, quando o professor de inglês precisou reorganizar os seus horários para a realização de um curso de Mestrado, a direção dividiu o ensino de língua estrangeira assim: 6º e 7º anos, com espanhol. 8º e 9º anos, com inglês. Ou seja, uma organização que não tinha nada a ver com as demandas citadas nas DCN, estabelecidas pela LDB. Mas eu fiquei na minha”.

Resposta c: “A inclusão do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na minha escola de alguma maneira respeita essas demandas, uma vez que estamos localizados geograficamente numa cidade com grande potencial econômico e turístico.

Mas eu não sei se a Direção da escola teve essa preocupação na hora de incluir o Espanhol... eu acho que não”.

Os segmentos discursivos presentes nas respostas à Questão 1 mostram que os professores de Espanhol vivenciam nas suas escolas a reorganização das normas e, ao considerar que ela não renormaliza negativamente o exercício da sua atividade a curto prazo (ao contrário, muitas vezes garante a sua manutenção na escola), não a questionam.

Ratifica-se, assim, a afirmação de Durrafourg e Durrive (2010: 68): “por trás dos gestos mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado”.

Sob uma perspectiva enunciativa, expressões como “na minha escola não houve essa opção”, “eu fiquei na minha” e “eu não sei se a Direção da escola teve essa preocupação na hora de incluir o Espanhol... eu acho que não” levam à inferência de que o *ethos* discursivo do professor de Espanhol no ambiente de trabalho na atualidade está sujeito às coerções constitutivas da escola, moldado pelos interesses da instituição.

A segunda questão se refere à prática do professor de Espanhol em sala de aula; questiona sobre a gestão de si e de sua atividade de ensino a partir do prescrito pela norma legislatória, a saber: «Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (anos finais) consideram que o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem e, por isso, estabelecem que o “foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”. Durante as suas aulas você se preocupa com o ensino das quatro habilidades comunicativas em língua espanhola?».

As respostas dos docentes revelam diferentes processos de renormalização das normas antecedentes que implicam numa dramática pessoal do uso de si, visto que os depoimentos levam à compreensão de que esse processo de reelaboração e ressignificação das práticas docentes, em sala de aula, se relacionam com o seu conhecimento e a sua forma de ensinar o conteúdo e reconhecer a aprendizagem do aluno.

Resposta a: “Eu me preocupo, mas confesso que não consigo desenvolvê-las diante das condições que estou submetido: a minha carga horária semanal em cada

turma é de 50 minutos e cada turma tem cerca de 30 alunos. Assim é impossível fazer um trabalho realmente comunicativo, daí acabo focando mesmo na leitura, mas pelo menos na leitura de diferentes gêneros textuais”.

Resposta b: “Eu me preocupo e algumas vezes consigo desenvolver a produção oral e escrita dos meus alunos, através de atividades em grupos. Eu acho isso importante para o aprendizado mais significativo do idioma. Mas é um trabalho difícil, porque são muitos alunos e muito pouco tempo de aula”.

Resposta c: “Sim. Muito! O meu planejamento de aulas sempre contempla as diferentes habilidades comunicativas. A cada aula, uma habilidade, porque senão não dá (...). É importante isso, senão, eles nunca serão capazes de se comunicar no idioma”.

As respostas dos entrevistados revelam que o trabalho prescrito pressupõe um conjunto de condições e exigências a partir das quais a tarefa deverá ser realizada, e inclui tanto as condições determinantes de uma situação de trabalho quanto as prescrições, o que os leva obrigatoriamente a realizar a gestão de si na atividade docente.

Sob a ótica enunciativa, destaca-se nas respostas à questão 2 a utilização do “eu” e de outras expressões, como “Eu me preocupo”, “Eu acho isso importante”, “O meu planejamento de aula”, que revelam a subjetividade dos sujeitos e constroem uma cenografia que vincula à imagem do professor (o seu *ethos* discursivo) os princípios de responsabilidade, reflexividade e autonomia.

A terceira questão trata do investimento de si por si e pelos outros e das “dramáticas do uso de si por si mesmo e por outro” (SCHWARTZ 2010b: 261) no processo de capacitação docente: «De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), “a escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, atendimento a requisitos tais como a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada (...)”. Quando são oferecidos cursos de formação continuada ou oficinas, com que expectativa você participa desses eventos? Você põe em prática os novos conhecimentos atualizando os procedimentos da sua prática docente em sala de aula?».

Os excertos discursivos retirados das respostas à Questão 3, expostos a seguir, demonstram a insatisfação dos docentes com a distância entre o prescrito e o real sobre a oferta de cursos de capacitação continuada e evidenciam a motivação para buscar

transformações do seu saber-fazer docente, levando o docente a fazer uso de si por si e de si em prol dos outros, seus alunos.

Resposta a: “Desde que ingressei rede não soube da oferta de programas ou cursos de formação continuada para professores de língua estrangeira e menos para professores de espanhol como língua estrangeira. Eu participo de eventos promovidos pelas universidades estadual e federal sempre que a escola me libera. Os conhecimentos adquiridos nos ajudam com a nossa prática em sala de aula, sim”.

Resposta b: “A rede não se preocupa com a formação continuada dos professores de língua estrangeira, seja inglês, seja espanhol. Simplesmente não oferece cursos ou eventos. A gente precisa se virar para estar sempre atualizado com as questões do idioma e do ensino dele. Eu, particularmente, participo dos eventos promovidos pelo Instituto Cervantes. Os conhecimentos adquiridos nem sempre são úteis aos nossos alunos no Ensino Fundamental, mas são de grande valia para o meu desenvolvimento profissional”.

Resposta c: “Infelizmente a rede não oferece programas, cursos ou eventos de formação continuada específicos para o professor de Espanhol. Nós contamos apenas com o apoio das universidades, da *Consejería de Educación de España* e do Instituto Cervantes para estar em dia com as atualizações da língua. Eu frequento estes locais sempre que posso e faço questão de levar à sala de aula os conhecimentos que adquiro”.

Nesse sentido, os saberes dos professores de Espanhol entrevistados são constituídos pelos seus saberes formais e pelos seus saberes investidos e ambos se mostram estreitamente vinculados à realização do bom trabalho de ensino em sala de aula. Tal entendimento é corroborado por Nouroudine (2002: 19), para quem: “as atividades, os saberes e os valores são propriedades intrínsecas ao trabalho, que se manifestam no cruzamento e na contaminação mútua”.

Do ponto de vista da enunciação, se observa uma imagem recorrente que é construída na cenografia instituída: o professor de Espanhol se atualiza, repassa conhecimentos à medida do possível. Nessas cenografias construídas, o enunciador apresenta-se, ainda, como fiador, pois se considera responsável pelo grupo e, muitas vezes, responde por ele: “o fiador [...] vê-se, assim, investido de um caráter e uma corporalidade” (MAINGUÉNEAU 2008b: 72).

5 Considerações finais

As práticas de linguagem sobre o trabalho dos professores de Espanhol da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador (BA), a partir da análise de discursos da prescrição e da atividade desses docentes, ratificaram a complexidade que envolve o trabalho do professor em sala de aula, ao mobilizar saberes a partir das prescrições que lhe são feitas e as renormalizarem no sentido de desenvolver a sua atividade.

Ao abordar a ergologia e os pressupostos da cenografia e do *ethos* discursivo, foi possível observar, por meio de pistas indiciárias linguístico-discursivas, como se constroem a cenografia e o *ethos* discursivo dos docentes entrevistados, o que permitiu, também, a apreensão da relação de trabalho entre os professores e sua hierarquia administrativa, entre seus alunos na atividade em sala de aula e consigo mesmo, com a sua capacitação.

As cenas enunciativas mediatizadas pelos sujeitos entrevistados fizeram emergir cenografias e *ethos* discursivos, tais como: o *ethos* do professor obediente, cumpridor de normas, que não transforma nem modifica o seu fazer docente devido à hierarquização da estrutura administrativa da escola e, também, o *ethos* do professor autônomo e reflexivo, que faz a gestão de si na atividade, em sala de aula, ao realizar seu trabalho, renormalizando-o.

A rápida observação sobre quem fala, de que lugar fala e para quem fala demonstra que há situações de diálogo, mas também de conflitos por conta das prescrições e coerções das normas, pois ocorre o embate entre o prescrito e o real, as normas e renormalizações. Enfim, há um debate de valores, que envolve valores morais da gestão e daqueles que são subordinados.

Desse modo, espera-se ter contribuído com os estudos interdisciplinares que envolvem a temática Linguagem e Trabalho e, precisamente, para uma reflexão sobre a norma, a prática real e o senso comum sobre o ensino de Espanhol no Brasil.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília: 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANGUILHEM, George. *La connaissance de la vie*. Paris: Philosophique J. Vrin, 1992.

DURAFFOURG, Jacques; DURRIVE, Louis. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (orgs.). *Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade de trabalho*. Niterói: EDUFF, 2010.

_____. Práticas de linguagem na atividade de trabalho: cenografia e ethos em discursos socioprofissionais. In: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 11 (2), 2011, 49-68.

_____. As práticas de linguagem no e sobre o trabalho: discursos da prescrição na atividade docente. In: *Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina (ALFAL 2014)*, João Pessoa, PB: Ideia, 2014. <http://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0211-1.pdf> (06/04/2017).

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização de Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva; tradução de Adail Sobral... [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NOURODINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, MARIA CECÍLIA PÉREZ; FAÏTA, D. (orgs.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZ, Yves. (org.). Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia. In: Pro-Posições 13(1), 2002, 126-149.

_____. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (orgs.). Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010a.

_____. O homem, o mercado e a cidade. In: Schwartz, Yves; Durrive, Louis. (orgs.). Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010b.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. In: Revista HISTEDBR 10(38), 2010, 93-112.

WISNER, Alain. A Inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia. Tradução de R.L. Ferreira. São Paulo: Fundacentro, 1994.