

**A ATIVIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS
EM CURSOS LIVRES
À LUZ DE UMA ANÁLISE ERGOLÓGICA E DIALÓGICA
DE LINGUAGEM**

Carlos Fabiano de Souza (IFF/UFF)
carlosfabiano.teacher@gmail.com

RESUMO

O ensino de língua inglesa em cursos livres de idiomas tem sido de longa data um ramo de estudo quase que inexplorado em bancos acadêmicos. No entanto, pode-se dizer que esta lacuna vai de encontro ao papel relevante que esses espaços de realização da atividade docente têm desempenhado no que concerne a contribuir com a formação de falantes não nativos de língua estrangeira, atuando massivamente no mercado privado de ensino de idiomas em todo território nacional, com constante crescimento e expansão, desde a década de 30. Diante deste cenário, a presente comunicação visa apresentar um recorte teórico-metodológico provisório de um projeto de dissertação em fase de desenvolvimento, cujo objetivo é investigar a prática docente de profissionais que ministram aulas de língua inglesa em cursos de idiomas. Assim, formulamos o nosso trabalho a partir da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997) cujo arcabouço teórico é delineado pelo estudo das atividades humanas, situando os trabalhadores como centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Além disso, ancoramos também nossas análises na concepção dialógica de linguagem (BAKH-TIN, 2003), a qual vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais.

Palavras-chave: Abordagem ergológica. Concepção dialógica.
Ensino de inglês. Cursos livres de idiomas.

1. Introdução

Várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas no que concerne ao processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira e ao exercício docente do professor de língua inglesa na rede regular pública de ensino.

Dentre estes, podemos destacar os trabalhos de Celani (2008), Leffa (2011), Gimenez (2011), Siqueira (2011), Schmitz (2011), entre outros.

A relevância desses trabalhos encontra eco na necessidade de fomentar discussões e reflexões que cooperem para a melhoria do quadro caótico em que se encontra o ensino de língua inglesa na rede pública há anos. Tendo em vista os percalços enfrentados pelos alunos por não receberem um ensino de inglês de qualidade, em busca de mudanças, torna-se, assim, urgente pensar maneiras de fornecer aos nossos educandos um ensino de língua estrangeira que permita aos mesmos a aquisição de uma linguagem comum dentro da comunidade global, na qual a comunicação em língua estrangeira é essencial para a inserção e permanência desses em um mundo cada vez mais sem fronteiras, exigente e diversificado.

Além disso, com o Brasil ocupando uma posição de destaque no atual cenário mundial, é preciso investir nessa qualificação básica, pois, segundo Timm (2014),

O ganho de renda do brasileiro produziu resultados no aprendizado, pois a nova classe média passou a ter acesso a cursos particulares de inglês. Mas a situação nas escolas pouco mudou nos últimos anos. A qualificação dos professores ainda é baixa, o inglês é visto como uma disciplina menos importante e as aulas são focadas apenas na gramática, por conta do grande número de alunos por sala (TIMM, 2014, p.3).

O apontamento feito por Timm (2014) evidencia o fato de que os cursos privados de línguas têm desempenhado importante papel quanto a permitir que brasileiros aprendam o idioma alvo, visto que esta não é adquirida em sua totalidade na escola pública por diversas razões, que não são o foco deste trabalho. Tal afirmação vai ao encontro da fala de Barros (2014) quando salienta que a grande quantidade de escolas de idiomas no Brasil – sendo mais de seis mil filiais de 70 redes em todo território nacional – deve-se, justamente, à deficiência do ensino da língua inglesa no ensino regular.

No entanto, curiosamente, com toda essa demanda, e com a constante expansão dessa modalidade de ensino de línguas em todo Brasil, os bancos acadêmicos ainda apresentam poucos dados de investigação acerca de cursos livres de idiomas. O que requer lançar um olhar investigativo sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras e a sua atividade, sendo esta concebida como uma atividade de interação humana, profissional e qualificada.

Se por um lado o professor de línguas na rede pública é imprescindível na árdua empreitada de exercer a atividade docente em um contexto tão deficitário, o que por vezes representa uma sobrecarga de responsabilidade, concedendo ao educador de ensino de línguas estrangeiras o papel de “mocinho” ou “vilão” do sistema como um todo, por outro lado, poucas têm sido as oportunidades de se refletir acerca do trabalho do professor em cursos livres de idiomas.

Nessa perspectiva, esta comunicação busca estabelecer articulações entre as práticas de linguagem e o trabalho docente em cursos privados de línguas estrangeiras. Acreditamos que por meio da interface entre trabalho e linguagem, cabe-nos considerar as práticas sociais que passam a vida deste profissional, pois através destas se configuram discursivamente um sujeito professor e o seu trabalho.

Salientamos ainda que através dessas práticas são estabelecidas condições possíveis de se perceber, legitimamente, esse sujeito e o seu fazer docente como pertencentes a uma comunidade que deve ser reconhecida profissionalmente.

Para tanto, nossa fala é formulada a partir da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997), – que leva em consideração o estudo das atividades humanas –, situando os trabalhadores como centro da produção de conhecimento sobre o seu trabalho. Além disso, este trabalho também está ancorado na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1997), a qual vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho tendo a língua como atividade concreta de trocas verbais.

A seguir, o texto se organiza em três sessões: a primeira sessão apresenta algumas questões relevantes sobre o ensino de inglês em cursos livres. Em seguida, apresentamos algumas explicitações acerca do recorte teórico-metodológico que é a base de fundamentação de um projeto de dissertação em fase de desenvolvimento. Por fim, temos as considerações finais.

2. *O ensino de língua inglesa em cursos livres de idiomas*

Há tempos, tem sido lugar comum se fazer referência aos cursos privados de ensino de línguas como sendo um dos espaços possíveis de se aprender um idioma estrangeiro em contraste com o ensino deste componente curricular na rede regular de ensino no Brasil. Essa consoli-

dação cada vez mais ganha vulto se levarmos em conta o número de instituições desta natureza que dia após dia se expandem em território nacional.

De acordo com a Associação Brasileira de Franquias (ABF), dados de 2012, há mais de 70 redes de idiomas no Brasil. É válido ressaltar que a oferta de cursos de inglês em cursos livres de idiomas é ainda maior, pois esses dados excluem escolas que não funcionam como franquias de redes.

Segundo Schütz (1999), as escolas de inglês encontradas no Brasil podem ser classificadas como: institutos binacionais, cursos franqueados e escolas independentes. Cada uma delas apresenta uma organização própria que vai desde a maneira como lidam com o processo ensino-aprendizagem da língua alvo, até o papel desempenhado pelo profissional que ministra as aulas.

Nesse aspecto, os institutos binacionais são espaços com um perfil mais tradicional. Em sua maioria, adotam uma metodologia convencional atrelada a um plano didático. Por estarem mais preocupados com a promoção da cultura dos países da língua alvo, estes institutos apresentam uma proposta de atuação mais centrada no estreitamento dos laços entre a cultura desses países e a nossa, estando menos preocupados com o lado expansivo comercial.

Os cursos franqueados, no entanto, estão estruturados sob o mesmo nome dentro de um sistema de franquia. Isso requer a concessão e transferência de marca (ou bandeira), recursos tecnológicos próprios, consultoria operacional especializada, fornecimento de produtos (material didático e objetos de aprendizagem) e serviços técnicos. Há um grande investimento de divulgação da marca, através de propagandas em diversas mídias. Além disso, esses cursos utilizam o material didático (sobretudo o livro) como recurso pedagógico essencial junto ao programa oferecido pela franquia – a qual está quase sempre vinculada a uma editora própria de produção de material –, negligenciando muitas vezes as qualidades criativas do professor que é forçado a trabalhar de forma engessada e rotineira, limitando-o.

Em contrapartida, pode-se dizer que as escolas independentes têm ganhado bastante espaço atualmente. Surgem normalmente da iniciativa de profissionais qualificados, com competência própria, que muitas vezes tiveram a experiência de passar por uma franquia, mas dispensam a receita didática pronta, concebida como fórmula de sucesso, e a estrutura ope-

racional de um franqueador. Ainda que essas escolas representem uma possibilidade maior de garantia de um aprendizado mais eficaz, nem sempre é possível garantir que haverá total qualidade.

No que tange ao professor de línguas estrangeiras, em algumas escolas, este é inclusive denominado instrutor de alunos, ainda que seja licenciado.

Não se influencie pelo nome da escola, mas pelo currículo do instrutor. Não é a cor da camiseta que faz o bom jogador. O fato de escolas em diferentes cidades operarem sob o mesmo nome e usarem o mesmo livro não significa que sejam iguais, muito menos que os instrutores sejam todos bons. O fundamental (além da vontade do aluno) é o instrutor, não o nome da escola nem os materiais de ensino usados [...] (SCHÜTZ, 2006).

Schütz (2006) faz um alerta acerca do papel fundamental que desempenha o professor de línguas em cursos de idiomas, evidenciando a relevância desses para o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sendo esses bons ou maus profissionais. Nesse aspecto, podemos afirmar que a formação qualificada é um grande diferencial na medida em que esta capacita o profissional a exercer suas funções de modo mais competente.

Ainda em relação ao exercício docente em cursos livres, pode-se afirmar que há dois tipos específicos de profissionais atuando em sala de aula nesses espaços educacionais, a saber: o professor licenciado e o profissional que leciona, mesmo sem possuir formação acadêmica em letras (SOUZA, 2013, p. 33). A presença de não licenciados ministrando aulas de inglês nesses ambientes de ensino também foi salientada por Paiva (1997) em sua pesquisa desenvolvida sobre *a identidade do professor de inglês* no estado de Minas Gerais (MG), na qual se concluiu que há “dois grandes grupos de profissionais que compõem os extremos do conjunto de professores” nesse estado da Federação, quais sejam:

[...] de um lado, profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) *adquirida* através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de *aprender* o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo graus (PAIVA, 1997, p. 9).

Esse tipo de desvalorização profissional ainda se reflete no pagamento dos serviços prestados pelo exercício de suas funções enquanto docente. Essas instituições acabam contratando profissionais não licenci-

ados, mas que tem fluência linguística no idioma alvo, e pagam aos mesmos salários mais baixos.

Ainda de acordo com Schütz,

 Cursos de línguas são classificados como “cursos livres” pelo Ministério da Educação, não estando sujeitos a qualquer tipo de controle nem de reconhecimento. Tampouco as secretarias estaduais regulamentam cursos livres. Pode-se ensinar inglês assim como informática ou karatê. Por um lado, isso pode parecer negativo, pois permite a proliferação de iniciativas mercantilistas não apoiadas em competência (SCHÜTZ, 2011).

Por outro lado, a forte concorrência por conta da facilidade de se abrir um curso privado de línguas aliada aos investimentos que precisam ser feitos para se garantir melhores condições de estrutura física, operacional e a busca por uma oferta de ensino de qualidade tendem a ser fatores de ganho para os aprendizes. Em outra vertente, o apontamento feito por Schütz (2011) permite-nos depreender que, por falta de controle específico e não reconhecimento do governo (pelo Ministério da Educação), a facilidade encontrada ao se abrir um curso desta modalidade também contribui para que haja um crescimento deste campo de desenvolvimento da atividade profissional do professor de língua estrangeira.

Entretanto, também coloca em evidência que instituições dessa espécie correm o risco de não oferecer um produto de qualidade, não contratando profissionais competentes para o exercício docente. Como forma de guiar o trabalho em sala de aula, essas escolas oferecem muitas vezes treinamentos aos professores. No entanto, é necessário considerar o que diz Leffa (2008) quando nos adverte sobre a diferença existente entre treinamento e formação:

 Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível. Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além (LEFFA, 2008, p. 355).

3. *Em busca de um itinerário investigativo na interface entre trabalho docente e linguagem: ergologia e dialogismo em foco*

Exercer a profissão de professor, e em especial de língua estrangeira, é uma atividade profissional multifacetada e bastante árdua na medida em que esta está diretamente ligada a lidar com a formação de um objeto de trabalho de extrema complexidade, a saber: o ser humano. Assim, depreende-se que o exercício docente é uma atividade de interação na qual o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, um trabalho sobre e com o outro (TARDIFF & LESSARD, 2013, p. 11).

Leffa (2008), ao explicitar algumas das características que são exclusivas da condição humana, frisa a capacidade linguística do ser humano – a fala. A esse respeito, considerando o professor como um indivíduo que atua sobre o seu objeto de trabalho – que é o próprio ser humano –, interagindo com o mesmo por meio, sobretudo, do uso da língua, salienta que

O professor de línguas estrangeiras quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a *fala*. (LEFFA, 2008, p. 353, grifo nosso).

Se por um lado a linguagem torna-se um meio pelo qual o professor estabelece uma interação com o seu objeto de trabalho, esta também pode se referir à produção de saberes sobre a atividade docente em si.

Nessa perspectiva, buscamos um itinerário investigativo que contemple o uso da linguagem, enquanto necessidade do ser humano de se comunicar, interagindo com o outro em diferentes esferas da atividade e da existência humana, por meio de enunciados concretos e dialógicos (BAKHTIN, 1997), na sua interface com a abordagem ergológica. Pois esta se interessa pela atividade humana, ou ainda, pela atividade de trabalho em suas múltiplas e intrincadas relações humanas.

Não podemos negligenciar o fato de que trabalho e linguagem fazem parte de um par indissociável, cuja complexidade de ambos os termos reflete-se diretamente na intrincada relação que se estabelece entre eles sobre um mesmo enfoque. Desse modo, quanto à atividade linguageira, segundo Nouroudine (2002),

Quando a linguagem é ela própria trabalho, isto é, funciona como parte legitimada da atividade, ela adota, ao mesmo tempo em que revela, essa complexidade. Portanto, complexidade do trabalho e complexidade da linguagem, de um certo ponto de vista, se confundem. A linguagem como trabalho não é

somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões (NOUROUDINE, 2002, p. 21).

Nessa empreitada de definição de um recorte teórico-metodológico, optamos por um contorno que leva em conta a relação intrínseca existente entre trabalho-linguagem, tomando exclusivamente por base a *linguagem sobre o trabalho*, conceito mobilizado a partir do recorte metodológico desenvolvido por Lacoste (1998), em que é feita uma distinção entre a linguagem *como*, *no* e *sobre* o trabalho.

A linguagem *como* trabalho é vista como uma prática linguageira em uso durante e para a concretização da atividade. A linguagem *no* trabalho, por sua vez, materializa-se de modo concreto na própria situação de trabalho, não estando relacionada estritamente com a execução da atividade. Por outro lado, a linguagem *sobre* o trabalho resulta da produção de saberes a respeito da atividade em si, ou durante a sua realização, entre os próprios atores das práticas sociais de linguagem, ou mesmo em algum questionamento posterior (LACOSTE, 1998).

É no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que nasce a abordagem ergológica do trabalho. Os estudos ergológicos surgiram de reflexões que foram desenvolvidas pelo filósofo francês Yves Schwartz, especialmente no que tange aos conceitos de trabalho prescrito e real, provenientes da ergonomia situada.

Do ponto de vista da historicidade do uso desses termos à luz da ergonomia situada, podemos afirmar que o trabalho prescrito é normativo, na medida em que é designado pela empresa ao trabalhador em consonância com condições específicas e de resultados almejados. Este, então, é tido como uma *tarefa*, pois é concebido *a priori*, constituindo-se em um conjunto de normas e procedimentos que devem ser seguidos fielmente em situação de trabalho. Em contrapartida, o trabalho real materializa-se naquilo que o trabalhador de fato faz com o intuito de dar conta da realização de sua tarefa, considerando condições reais em vista de resultados efetivos. Em outras palavras, tem-se no trabalho real a *atividade* – a maneira pela qual o trabalhador cumpre os seus objetivos (FREITAS, 2010, p. 71-72).

Segundo Schwartz (*apud* FREITAS, 2008, p. 118), a ergologia caracteriza-se como uma nova proposta de abordagem do objeto trabalho, sugerindo o estabelecimento de uma opacidade na sua reflexão, ou seja, pensá-lo sob um paradigma de sua densidade enquanto objeto e não co-

mo uma obviedade ou algo transparente sobre o qual não é necessário fazer uso de uma abordagem em profundidade.

Ressalta-se ainda o conceito de *comunidade científica ampliada*, apropriado por Schwartz no desenvolvimento de suas explicitações teóricas. Esse tipo de comunidade com propósitos específicos de pesquisa representou um novo modo de se realizar pesquisas por meio de investigações que se propunham a contemplar os saberes formais dos cientistas e os informais dos trabalhadores, com suas experiências e valores.

Ao tomar como objeto de investigação o trabalho – enquanto atividade humana – e, conseqüentemente, a linguagem, pois não é possível se conceber a existência de atividade humana sem o uso da linguagem, os pesquisadores com interesse na produção de conhecimento sobre o trabalho devem “reunir os vários saberes disciplinares envolvidos com o paradigma ergológico e convocar a reflexão os protagonistas do trabalho, através da formação de comunidades ampliadas de pesquisa” (FREITAS, 2010, p. 77).

Ao levar em conta as práticas languageiras sobre o trabalho, pode-se dizer que estas se encontram materializadas sob a forma de enunciados que se concretizam em ambientes reais de trocas verbais em que a situação de trabalho se realiza. Em relação a esse respeito, tem-se que na concepção dialógica de linguagem, “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Sendo assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009, p. 127).

Depreende-se, desse modo, que o enunciado em Bakhtin (1997; 2009) é a unidade real da comunicação verbal. A fala só existe efetivamente sob a forma concreta dos enunciados produzidos por um indivíduo, que é concebido enquanto sujeito de um discurso-fala. Posto de outra maneira, “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Acreditamos que o arcabouço teórico do círculo de Bakhtin (1997) tende a auxiliar na delimitação de uma metodologia de coleta de

dados centrada na produção de textos escritos e orais – compreendidos como práticas/construções languageiras –, produzidos por profissionais que atuam ministrando aulas de inglês em cursos livres de idiomas, acerca do seu trabalho – o exercício docente nesses ambientes educacionais. Procura-se compreender tais construções como práticas que conduzem à produção de novos saberes, a partir de situações de trabalho diversas, abordadas sob a ótica das trocas languageiras. Sob esta ótica,

O linguista torna-se parte integrante de um diálogo no qual seu interlocutor é o texto, sua capacidade para formalizar tal relação se soma ao conhecimento apurado das situações, para constituir um conjunto de sustentações recíprocas que ampliam consideravelmente a contribuição que ele é capaz de proporcionar à prática pluridisciplinar (FAÏTA, 2002, p. 55).

Esses textos são, então, eventos dialógicos, pois, em vez de meramente responderem a questões propostas pela investigação em curso, os mesmos assumem o papel de um momento de interação da comunicação verbal sob a ótica discursiva. Dessa maneira, considerar esses textos a partir da perspectiva do dialogismo é, sobretudo, apreender a palavra diálogo em um sentido mais amplo, referindo-se não apenas à comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, porém, a comunicação verbal como um todo, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009, p. 127).

De acordo com Freitas (2010), investigar a linguagem produzida sobre o trabalho, considerando a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, permite-nos fazer “um estudo linguístico-discursivo de situação de trabalho que integra ao fenômeno verbal o atributo “industrial”, relativo à potência humana de agenciamentos da vida”.

É, por isso, que não devemos desconsiderar o elo que há entre a língua e a vida, pois “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Ainda segundo Bakhtin (1997),

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). [...] O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Por meio da dimensão que se constrói na interface estabelecida entre a lingüística e concepções oriundas das ciências do trabalho, e compreendendo o todo do enunciado como dialógico, reafirma-se que o pesquisador lingüista atua de forma imprescindível ao participar ativamente de um momento de construção dialógico, lançando um olhar investigativo sobre enunciados concretos.

4. *Considerações finais*

Tendo em vista ser uma pesquisa ainda em fase de levantamento do *corpus*, não há resultados analíticos que possam ser apresentados. Espera-se não apenas investigar as falas dos profissionais que atuam ministrando aulas de língua inglesa em cursos livres de idiomas **sobre** o seu trabalho, mas, sobretudo, trazer contribuições no que diz respeito à compreensão da complexidade do trabalho do professor de línguas que atua nesse contexto específico de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dando visibilidade para que esse sujeito e o seu trabalho sejam reconhecidos profissionalmente como legítimos dentro de determinada comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, M. Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking. *Educação*. Disponível em:
<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nivel-de-ingles-no-brasil-e-baixo-e-pais-fica-em-38-em-ranking,11344532014>>. Acesso em: 03-03-2014.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 23-43.
- FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA E SILVA, M.

C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. M. A. Uma análise dialógica e ergológica da atividade do professor de cursos livres. *Cadernos do CNLF*, vol. XII, n. 5, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008, p. 116-124.

_____. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). – Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. *Linguagem & trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 353-376.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 111-120.

SCHÜTZ, R. Tipos de escola. In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-perg9.html#284>>. Acesso em: 03-03-2014.

_____. Como escolher um programa de inglês. In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-como.html>>. Acesso em: 26-12-2001.

_____. Como abrir uma escola de inglês? In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-abrir.html>>. Acesso em: 26-12-2011.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail: pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 93-110.

SOUZA, C. F. Representações do exercício docente em cursos livres de idiomas: reflexões acerca de relações dicotômicas no ensino de língua inglesa. *VÉRTICES*, Campos dos Goytacazes, v. 15, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2013.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TIMM, L. Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking. *Educação*. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nivel-de-ingles-no-brasil-e-baixo-e-pais-fica-em-38-em-ranking,11344532014>>. Acesso em: 03-03-2014.