

OS SABERES QUE PERMEIAM O TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Alachermam Braddylla Estevam

Universidade Federal de Campina Grande (PosLE/ UFCG)

Alashermam_T@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender quais saberes são mobilizados no trabalho docente através de um questionário aplicado a duas professoras de Língua Portuguesa, uma da rede pública e outra da rede privada. Utilizamos uma abordagem de cunho qualitativo-interpretativista, recorrendo aos estudos de casos múltiplos para desenvolvimento de nossa análise. Contamos com as contribuições de Tardiff (2007) que têm procurado mostrar a importância dos saberes docentes para a formação e de Bronckart (1999) para discussão e reflexão do trabalho docente à luz do Interacionismo sociodiscursivo (ISD). Problematizamos como os saberes docentes direcionam o trabalho do professor e contribuem para a construção de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Saberes docentes. Trabalho docente. Interacionismo sociodiscursivo. Formação docente.

INTRODUÇÃO

No campo da Linguística Aplicada (LA), há um grande número de pesquisas que estudam o trabalho docente que ancoram-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009, CRISTÓVÃO, 2011, MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA et al., 2011, PÉREZ, 2014, entre outros), considerando como central a análise das práticas linguageiras nesse contexto materializadas em discursos no/como o trabalho educacional – para a compreensão da atividade educacional e do trabalho docente em toda a sua complexidade.

Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que se interessa pela investigação do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999), a análise sobre o trabalho educacional contribui para compreensão do trabalho docente e das representações sobre ele construídas (e validadas) socialmente (MACHADO, 2004).

Visto isso, este artigo tem o objetivo de compreender quais saberes são mobilizados no trabalho docente, diante de um questionário aplicado a duas professoras, uma de escola pública e outra de escola privada. Procuramos relacionar o trabalho docente e os saberes considerados importantes para sua atuação como profissional da educação e as bases nas quais as participantes embasam o desenvolvimento do seu trabalho.

Para compor o nosso referencial teórico na parte do Interacionismo Sociodiscursivo nos baseamos essencialmente em Bronckart (1999, 2006) por se tratar do precursor do ISD, e sobre os saberes docentes, na importante contribuição de Tardif (2007).

O presente artigo está dividido, essencialmente, em quatro partes, na primeira apontamos Os saberes docentes e a contribuição da pesquisa de Tardif para se repensar a prática

do professor; na segunda parte O trabalho docente na ótica do Interacionismo Sociodiscursivo, discutimos sobre a noção de trabalho docente e a construção da formação da educação no ISD; na terceira parte Análise do trabalho docente, elencamos duas categorias para análise: a primeira categoria Os saberes docentes que embasam a vivência do professor e a segunda categoria Quais das dimensões abordadas pelo ISD fundamenta trabalho docente; por fim, nas Considerações finais, realizamos um aparato geral sobre o trabalho e os saberes que são mobilizados pelas professoras em seus contextos, retomamos também, os nossos objetivos e os pontos alcançados, com essa breve investigação.

METODOLOGIA

Este artigo ancora-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), uma vez que desperta questionamentos os mais diversos sobre a natureza do ensino de línguas e sobre a forma de condução do trabalho docente no espaço escolar (MOITA LOPES, 2006, 2013). Ao partir dessa definição, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista de caráter exploratório (MINAYO, 2013; GIL, 2010; MOREIRA e CALEFFE, 2008), visto que essa pesquisa considera que não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ainda do ponto de vista metodológico, recorreremos aos estudos de casos múltiplos em função do contexto e do público investigado.

Os estudos de casos múltiplos fazem parte do método estudo de caso que tem como pretensão principal o estudo detalhado de um dado contexto, realidade, grupos, indivíduos:

O plano geral do estudo de caso pode ser apresentado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo de caso é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou das fontes dos dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. (LACET, 2017, p. 11 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 97).

Como procedimento metodológico, o questionário é composto por oito perguntas discursivas, foi enviado e coletado via e-mail para duas professoras de Língua Portuguesa, uma da rede pública e outra da rede particular da cidade de Campina Grande- CG.

As colaboradoras da pesquisa têm 22 (rede pública) e 26 anos (rede particular), ambos com licenciatura em Letras- Língua Portuguesa, sendo que, uma dessas, já possuía licenciatura em Pedagogia (a de 26 anos). De acordo com o código de ética, os nomes das colaboradoras foram suprimidos e as identificamos pela letra P (professor) seguida de uma numeração sequencial.

Para análise deste material, fizemos recortes com grifos nas partes cujo conteúdo apresente pontos relevantes para discussão das categorias a seguir:

- 1^a) Os saberes docentes que embasam a vivência do professor;
- 2^a) Quais das dimensões abordadas pelo ISD fundamenta trabalho docente;

A seguir, apresentamos os aportes teóricos que embasaram nossa análise e posteriormente a análise, propriamente dita, de cada categoria separadamente, embora elas estejam intimamente imbricadas entre si.

REVISÃO DA LITERATURA

Promovemos nesse tópico o reconhecimento de teorias que façam do trabalho docente um objeto específico de manifestação de discursos construídos em contexto, compreendendo que todo trabalho é intencionalmente motivado. Partindo dessa afirmação, tomamos como processo de análise o trabalho docente (Bronckart, 1999) e a noção dos saberes e das suas dimensões (Tardif, 2007).

- Os saberes docentes e a contribuição da pesquisa de Tardif para se repensar o trabalho docente

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes. Por esse motivo, esses saberes inserem-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Nesse sentido, Tardif (2007) discute sobre os saberes docentes que embasam o trabalho do professor. O autor assume uma concepção que alia aspectos individuais e coletivos, de modo que os saberes do professor se constituem em uma natureza eminentemente social. Desta forma, os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna (TARDIF, 2007, p.34).

Tardif (2007) ao estabelecer o caráter social dos saberes docentes admite que o trabalho do professor envolva administrar múltiplos saberes, sendo eles: um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares, experienciais e disciplinares (TARDIF, 2007, p. 36).

Nesse sentido, o autor estabelece esses quatro tipos de saberes em torno dos quais se organiza a profissão docente. Em primeiro momento, os saberes profissionais são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, em que os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores. No interior desses saberes, encontram-se os saberes pedagógicos que se articulam com as ciências da educação e, constituem-se como doutrinas provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação (TARDIF, 2007, p. 37).

No segundo momento, são apresentados os saberes curriculares, estes são incorporados ao docente ao longo de sua carreira e correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2007, p. 38). As escolas, por sua vez, sistematizam de forma curricular os conhecimentos e estes, quando pensados e reunidos, seguem alguns parâmetros, práticas e objetivos, fundamentando e caracterizando os saberes curriculares

Em relação terceiro saber disciplinar, Tardif (2007, p. 38) explicita que este corresponde aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Dizem respeito, portanto, as questões conceituais pertinentes das diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, etc.). O último saber exposto por Tardif

(2007, p. 38) corresponde aos saberes experienciais. Esses são oriundos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Segundo o autor, tais saberes incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif (2007) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar. Nesse sentido, pertencer a uma ocupação significa que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela ocupação tradicional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas, muitas delas são informais e devem ser apreendidas no âmbito da socialização profissional, no contexto direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho (TARDIF, 2007, p. 79).

➤ O trabalho docente na ótica do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um quadro epistemológico fundamentado em diversas bases teóricas, o que lhe confere uma face multi(trans)disciplinar, oriundo do Interacionismo Social que busca compreender o funcionamento e desenvolvimento humano a partir da análise das práticas languageiras nos mais variados contextos, opondo-se à compartimentalização das Ciências Humanas e Sociais, defendendo uma ciência do humano.

De acordo com Bronckart (1999) principal referencial das ideias do ISD, “o quadro interacionista social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (2003, p.13). Essa teoria foi desenvolvida a partir dos trabalhos sobre o Interacionismo Social de Vygotsky; da perspectiva do desenvolvimento cognitivo de Piaget; da tradição monista de Spinoza; e também das teorias sociofilosóficas da ação comunicativa de Habermas; além da proposta de estudo do discurso como prática social, na perspectiva de Michel Foucault.

A questão do discurso dentro do ISD vem demonstrar que as práticas languageiras situadas através dos textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (Bronckart, 2006), tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. A linguagem, assim, só existe em práticas (ou jogos de linguagem), que se encontram em permanente transformação e nas quais são elaborados os conhecimentos humanos. Sendo assim, o ISD vem propor um modelo de análise do agir de linguagem humano, e conseqüentemente dos textos/discursos materializados nesse agir, tomando por base contribuições dos diferentes campos do saber.

O trabalho docente analisado pelo ISD refere-se ao que está sendo realizado pelo trabalhador, no nosso caso, o professor em sua situação de trabalho e todos os aparatos que permeiam sua prática. Como aponta Machado (2007), as pesquisas sobre o trabalho docente têm indicado justamente a distância entre o que é proposto para educação e o que é realizado, indicando a necessidade de se entender o docente como um profissional que age e não apenas executa ações, e de se compreender o trabalho docente em sua multidimensionalidade e complexidade.

A definição de professor não se concentra apenas no domínio do programa e dos conteúdos que devem ser ensinados, nem sobre o conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos alunos; mas, principalmente “(...) na capacidade de conduzir seu

projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe”, (BRONCKART, 2006, p. 227). Portanto, o professor, na visão do ISD, é o indivíduo que permeia toda prática sócio-educativa e se compreende como produtor e receptor de cultura.

A proposta do ISD (Bronckart, 2006) para análise do trabalho docente é fundamentada em quatro dimensões, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01: Proposta de trabalho para o ISD

Trabalho real	Trabalho prescrito	Trabalho representado (ou interpretado pelos actantes)	Trabalho interpretativo pelos observadores externos
Designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si.	Subentende os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (p.208). Estes documentos podem ser elaborados: → por instituições (PCNs (organizados pelo MEC); → empresas (diretrizes de escolas particulares); → grupos de professores e coordenação educacional de instituições de	Permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador – o docente	Compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor

	ensino (responsáveis pelos PPPs)		
--	--	--	--

Autoria própria

Diante disso, apresentaremos a seguir nosso tópico de análise, o qual dividimos em duas categorias, a primeira direcionada aos saberes docentes que embasam a vivência do professor e a segunda para observar quais das dimensões abordadas pelo ISD fundamenta o trabalho docente.

ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Neste tópico, analisamos como as teorias de Tardiff (2007) e Bronckart (1999) se interligam para tratar do trabalho docente. Primeiramente, é apresentada a análise dos saberes que embasam a vivência do professor, na visão de Tardiff (2007). Posteriormente, são discutidas as dimensões que fundamentam o trabalho docente, na perspectiva de Bronckart (2006).

Primeira categoria: Os saberes docentes que embasam a vivência do professor

Ao compreendemos os saberes docentes constitutivos da ação do professor, cuja demanda a sua mobilização, exploramos, inicialmente, a partir do questionário aplicado a P1 e

P2 os saberes docentes (TARDIF, 2007), buscando relacionar semelhanças e diferenças que permeiam suas práticas.

Percebemos, no primeiro momento, como os saberes experienciais influenciaram na prática docente, visto que o ensino de línguas para P1 era voltado ao tradicionalismo da gramática. Já para trabalhar com produção textual, P1 utiliza o termo ‘restringir’ para exemplificar o único tipo textual ensinado, cuja aplicabilidade de uso está direcionada para o ENEM. Compreendemos que o foco desse ensino se pautava na exclusividade de um único tipo textual direcionada a aplicação em um exame, excluindo de suas práticas o ensino dos outros tipos e gêneros textuais. Dessa forma, o professor limita certos conhecimentos, e tais motivos podem ser relacionados a fatores diversos, seja em relação ao tempo ou até mesmo a busca em diversificação de suas aulas.

P1: As aulas de Língua Portuguesa, na educação básica, são, na maioria das vezes, **restritas ao ensino de gramática**, de forma tradicional, utilizando o método da repetição e do “decoreba”. Já as de produção textual, no ensino médio, **quase sempre restritas aos textos dissertativos argumentativos**, que é a tipologia exigida pelo ENEM. Ao adentrar na sala de aula, meu desejo foi fazer diferente, mesclando entre teoria e prática, adequando a realidade dos alunos.

A partir de sua experiência no contexto escolar enquanto aluno, P1 posteriormente ao assumir o papel de professor adotou um caráter reflexivo, utilizando estratégias de ensino diferente. E, ao se referir a sua prática, cita como foco de suas aulas a realidade dos alunos. Nesse sentido, constatamos que P1 se posiciona como um sujeito ativo, visto que sua prática não é somente um espaço de saberes provenientes da teoria desconectada de seu contexto em sala de aula, mas sim, focaliza a necessidade de transpor os conhecimentos teóricos e aplicá-los na sua prática.

Em relação ao posicionamento de P2 para a mesma questão, percebemos certa vagueza, visto que não se prolonga na descrição de como era suas aulas de LP no ensino básico, apenas as cita como ‘aulas dinâmicas com conteúdo programados, utilizando métodos para desenvolver a produção textual e leitura’. Entretanto, ao mencionar suas aulas P2 busca aplicar o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) baseado nas práticas de seus professores do período escolar: ‘atualmente, dedico para realizar o ensino da mesma forma que eles e/ou desenvolver um trabalho mais eficaz.’

Ainda sobre os saberes experienciais, eles se fazem presente na escolha do curso de Licenciatura em Letras e na influência dos ex-professores de LP sobre P1 e P2 na escolha profissional. Como exemplo, P1 cita sua professora de produção textual no ensino médio e seu professor/orientador no ensino superior, ‘na escola, uma professora de Produção textual no ensino médio me marcou de forma muito positiva. Já na graduação, meu professor/orientador me marcou ainda mais, fazendo despertar em mim o apreço pela Língua Latina.’ Já P2, abrange sua resposta, ‘meus professores de língua portuguesa’, explicitando que foi a partir das aulas de LP que o incentivaram a cursar Letras, ‘as aulas de língua portuguesa foi quem ajudou para minha escolha para graduação’.

Observamos através desses discursos, o papel responsivo do professor, pois além de cumprir com sua responsabilidade de ensino-aprendizagem dos alunos pode influenciar/despertar o interesse pela língua e o ensino da mesma. Nesse sentido, os saberes experienciais para P1 e P2 passaram a ser reconhecidos a partir do momento em que se tornaram professores e manifestam suas próprias ideias advindas de sua formação tanto universitária quanto escolar. Além disso, atentamos através das respostas obtidas que tais saberes não são baseados unicamente no trabalho do professor em sala de aula, mas decorrem em grande parte

de concepções do ensino e de aprendizagem, visto que P1 tenta reconfigurar sua prática a partir das suas aulas de LP no ensino básico e P2 tenta aplicar as mesmas metodologias de quando era aluna.

Percebemos também como o meio familiar influenciou P1 e P2 na sua escolha e identidade profissional/pessoal de ser professor. Ambos relatam, respectivamente:

P1: Letras sempre foi minha primeira opção. Quando pequena, viajava com **minha avó**, professora de língua portuguesa, para uma cidade que ela era professora. Sempre fui encantada com as aulas dela. Ela foi a minha inspiração e, conseqüentemente, minha maior referência.

P2: Os professores desempenharam um bom papel no ensino, como também o incentivo maior veio da **minha mãe**.

No que se refere aos saberes disciplinares, apenas P1 mencionou a relação de sua prática com a disciplina de estágio supervisionado, momento em que os alunos que cursam licenciaturas têm o primeiro contato com a sala de aula e assumem o papel de professor.

Percebemos através das colaboradoras como os saberes docentes são plurais, mas também temporais e sociais adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização, sendo provenientes de fontes diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da universidade, do ingresso na profissão (TARDIF, 2007, p. 102-104).

Segunda categoria: Quais das dimensões abordadas pelo ISD fundamenta trabalho docente

Ao observar o trabalho docente como acontecimento social- interacional e como essa construção está sendo realizada pelo professor em seu contexto de sala de aula, exploramos, a partir do questionário aplicado a P1 e P2 as dimensões que permeiam o trabalho docente (BRONCKART, 2006), analisando o posicionamento das professoras ao realizar esse trabalho.

Partimos, primeiramente, do questionamento sobre sua entrada na sala de aula, seus métodos de ensino e as bases teóricas que subsidiam seu trabalho. Vejamos os fragmentos abaixo:

P1: A priori, não foi fácil. A sala de aula não é um mar de rosas, como muitos afirmam. É uma realidade dura e difícil, que requer muito trabalho do professor, tendo em vista que precisa sempre procurar inovações para levar aos alunos, não esquecendo de adequar as suas realidades. No entanto, aos poucos, fui me adaptando e pude me encontrar no âmbito escolar, sobretudo na sala de aula. Roxane Rojo (multiletramentos), Marcuschi e Francisco Alves Filho (gêneros textuais/literários), Peter Hunter (literatura infanto-juvenil).

P2: Agradável. Meus métodos são construtivistas, expositivos e comparativo. Utilizo do refletir, analisar, compartilhar, interpretar, buscar informações, descobertas, entre outros, com base teoria em Piaget, Baktin, Vygotsky, Magno, entre outros.

Diante desses fragmentos, compreendemos que através da prática, o que seria o trabalho docente com base no trabalho prescrito, a partir do posicionamento da professora P1 que afirma utilizar a teoria do multiletramento, de gêneros textuais e da literatura infantojuvenil, e da professora P2 que não nomeia a base teórica que utiliza, mas cita teóricos que tem como base. Ambas as professoras vão de encontro ao que Bronckart (2006) aponta como trabalho prescrito, que são bases (documentos) que determinam como deve acontecer o trabalho docente na prática.

Outra representação do trabalho prescrito, foi quando questionamos sobre a utilização do livro didático (LD), a partir disso notamos uma pequena divergência sobre o posicionamento das professoras, observemos:

P1: Sim. Mas o livro não é o único recurso utilizado em minhas aulas. Ele serve como apoio para utilização de outros recursos. Sempre procuro fazer um paralelo entre o livro e algum recurso digital e/ou dinâmicas.

P2: Utilizo sim, pois a escola estabelece isso. Porém, faço uma relação com outros textos e conteúdos, mudando as minhas metodologias para desenvolver no aluno os métodos necessários.

Enquanto a P1 afirma utilizar o livro como apoio para uso de outros recursos, levando em consideração que essa professora trabalha na rede pública de ensino, podemos mensurar que, nesse caso, o trabalho acontece de forma dinâmica e interacional. O que não ocorre com P2, que aponta de início que é uma “imposição” da escola o uso do LD, partindo do contexto, que essa professora tem o seu vínculo empregatício na rede privada de ensino, notamos em seu discurso que o ponto de partida da sua aula é o LD, alterando apenas a sua metodologia de ensino.

Além do trabalho prescrito, notamos a noção do trabalho concreto, que é a “realidade do trabalho educacional” (BRONCKART 2006, p. 207), quando pedimos que elas descrevessem o trabalho docente, que era realizado em seu tempo de escola, e como esse trabalho colaborou para a sua prática. Vejamos:

P1: As aulas de Língua Portuguesa, na educação básica, são, na maioria das vezes, restritas ao ensino de gramática, de forma tradicional, utilizando o método da repetição e do “decoreba”. Já as de produção textual, no ensino médio, quase sempre restritas aos textos dissertativos argumentativos, que é a tipologia exigida pelo ENEM. Na maioria das vezes, as escolas que esquecem que existem outras tipologias e gêneros a serem explorados, inclusive os gêneros literários, que são pouco explorados na sala de aula. Ao adentrar na sala de aula, meu desejo foi fazer diferente, mesclando entre teoria e prática, adequando a realidade dos alunos.

P2: Aulas dinâmicas com conteúdo programados, utilizando métodos para desenvolver a produção textual e leitura. Atualmente dedico para realizar o ensino da mesma forma que eles desenvolvam um trabalho mais eficaz.

Diante do exposto, notamos que a partir do que P1 afirma, o ensino acontecia de forma tradicional e sistemática, diante disso, P1 se propõe a estabelecer um trabalho diferente voltado para a interação entre reflexão, prática e teoria, estabelecendo o que Bronckart (2006) coloca como trabalho representado. E em P2, percebemos que há a presença do trabalho concreto, desde sua experiência como aluna, até sua prática como professora.

Em síntese, percebemos que as dimensões do trabalho docente, presentes em P1, tem como foco o trabalho prescrito, concreto e representado, que se preocupa, essencialmente, a representação do que deve ser o trabalho (trabalho prescrito), com a observação do que está ocorrendo em sala de aula (trabalho concreto) e a reflexão entre o planejamento e a sua prática (trabalho prescrito). Já em P2, notamos um trabalho, exclusivamente, prescrito e concreto, os quais estão voltados apenas reprodução do que está determinado para o trabalho e o que realmente acontece em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da explanação realizada no presente artigo, pudemos ressaltar a importância da contribuição da teoria do trabalho docente a partir da perspectiva de Tardif (2007) e Bronckart (2006) para compreendermos os saberes e as dimensões que permeiam esse trabalho.

Em relação à primeira categoria de análise, buscamos apresentar os saberes docentes que permeiam o trabalho professor. Ressaltamos a partir das respostas obtidas através do questionário apenas dois saberes: os experienciais e os disciplinares. Entretanto, convém destacar que os saberes mobilizados aparecem explícitos e implicitamente nas respostas dos professores P1 e P2, sendo manifestados tanto na transmissão de conteúdos como na relação professor-aluno. Sendo assim, observamos através das respostas uma maior ênfase nos saberes experienciais, no entanto compreendemos que todos os demais saberes (profissional, curricular, disciplinar) podem ser retraduzidos por ele na forma de hábitos, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, em traços de personalidade que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Então, constatamos que os saberes docentes ultrapassam a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e as experiências vivenciadas.

Observando a segunda categoria de análise, propomos compreender, de forma real, quais dimensões, abordadas pelo ISD, fundamenta trabalho docente. Salientamos a construção do trabalho do professor, partindo de três dimensões: o trabalho concreto e prescrito e representado, trabalhos esses que estão representados nas respostas dadas por P1 e P2, retiradas do questionário. Diante dos enxertos analisados, observamos que o trabalho além de se fundamentar em situações reais, bases teóricas e atividades de reflexão do professor, é fundamentado na aprendizagem do aluno, na observação da aula como prática discursiva e foco de interação entre teoria e prática. Dessa forma, inferimos que as dimensões que permeiam o trabalho docente perpassam a sala de aula e o conteúdo programático, indo da necessidade de aprendizagem do aluno à capacidade de reflexão do professor.

Consideramos, portanto, que as contribuições apresentadas neste artigo através das pesquisas de Bronckart (1999) e Tardif (2007), são de fundamental importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização dos saberes docentes necessários ao ensino de LP.

REFERÊNCIAS

BRONCKART. Jean- Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean – Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kinnop. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACET, Raiana Gomes da Costa. **Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos**. Dissertação (Mestrado Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. - 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora: Lamparina, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: Moita Lopes, L.P. (org) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006. YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.