

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO –  
PUC/SP**

**ADRIANA CINTRA DE CARVALHO PINTO**

**Trabalho docente (re)velado no dizer do professor  
de ensino fundamental**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**São Paulo**

**2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO –  
PUC/SP**

**ADRIANA CINTRA DE CARVALHO PINTO**

**Trabalho docente (re)velado no dizer do professor  
de ensino fundamental**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

**São Paulo**

**2009**

## Banca Examinadora

---

---

---

---

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. 2009. *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. p.154.

**Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.**

Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Dedico este trabalho:

ao meu marido, **Celso**,  
à minha mãe, **Aída**,  
e ao meu pai, **Francisco**,

peessoas que estão comigo e que permanecerão em mim.

## AGRADECIMENTOS

*À Profa. Dra. Anna Rachel Machado, indescritível orientadora, por ter proporcionado meu (re-) encontro com o grande e o belo que há em mim e no outro.*

*À Universidade de Taubaté – UNITAU, lugar em que diariamente realizo o desejo de ser professora e pesquisadora, por ter oferecido subsídios financeiros em forma de bolsa de estudo para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.*

*Ao Prof. Ms. Marcelo Tadeu dos Reis Pimentel, Chefe do Departamento de Comunicação Social da UNITAU, pelo apoio irrestrito.*

*Aos professores, alunos e funcionários do LAEL, pessoas com as quais convivi por quatro anos, por terem marcado a minha história acadêmica e, sobretudo, pessoal.*

*À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que participou da Banca de 1ª Qualificação, e a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, que participou da Banca de 2ª Qualificação, porque muito contribuíram com seus minuciosos apontamentos.*

*À Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro, que há 12 anos foi minha professora e recentemente participou da Banca de 3ª Qualificação, por continuar sendo referência para o que eu posso ainda viver e ser.*

*Ao Prof. Dr. Antonio Berber Sardinha, que participou da Banca de 3ª Qualificação, pela admirável capacidade de avaliar nossa produção com inteligência, elegância e respeito.*

*À Profa. Dra. Lília Santos Abreu Tardelli, que participou da 1ª, 2ª e 3ª Bancas de Qualificação, pela sabedoria, pela humildade e pela delicadeza refletidas em suas palavras sempre incentivadoras e construtivas.*

*À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pelo sonho que plantou e pelo fruto  
que já colhi.*

*Aos professores entrevistados, por terem criado as condições necessárias para que  
esta pesquisa existisse e por terem sido os coautores sem exigir os devidos créditos.*

*Aos meus alunos e colegas professores, porque, em cada dia de trabalho, aumentam  
minha certeza de que a escolha pelo ensino e pela pesquisa não foi em vão.*

*A SCJ, Aparecida, Teresa, Maria Ângela, Galvão, Cícero, Heriton, que me acolheram e  
me fortaleceram nos momentos em que o cansaço, o medo, a incerteza e a solidão  
quiseram me derrubar.*

*E às dezenas de pessoas que se uniram a mim pelos laços da amizade e da oração, a  
destacar: Antônio, meu sogro; Lourdes; Solange e Eduardo, meus irmãos; Aretuza,  
minha tia; Maurício, meu tio; Carolina, minha filha de coração; Bruno; Maria Luíza;  
Zé Pereira; Fernanda; Dawilmar; Maria Antônia; Maria de Fátima; Ângela; D. Cida;  
Sr. Benedito; Renata; Nailde; Eliane, Ana Maria, e os membros da OCDS.*

## RESUMO

Considerando a tese central defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, ou seja, a de que os textos são o instrumento no qual e pelo qual o ser humano emite interpretações e avaliações relativas às propriedades do seu agir, podendo contribuir para a clarificação e a transformação desse agir, e a tese da Clínica da Atividade de que a voz do trabalhador pode trazer importantes significações de sua atividade, esta pesquisa se vincula às pesquisas do Grupo “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”, ALTER/CNPq, sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP) e coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Nesse contexto, tivemos como objetivo investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de uma escola pública de Tremembé-SP, com a intenção de conhecer mais o que e como ele faz ou deixa de fazer para se tornar continuamente professor. Com base nos trabalhos de Boutet (1995), Clot (1999/2006; 2001) e Bronckart (2008), fizemos uso do procedimento da instrução ao sócia, desenvolvido no âmbito da Clínica da Atividade, por meio do qual induzimos o professor a produzir textos (um oral e um escrito) em situação de pesquisa, tematizando a atividade docente. As análises dos textos do professor foram feitas a partir de procedimentos de análise de texto adotados pelo Grupo ALTER/CNPq (MACHADO e BROCKART, 2009). Mediante seus resultados, defendemos a tese de que é possível adequar os procedimentos de análise de texto já propostos pelo Grupo ALTER/CNPq à análise de textos produzidos na aplicação do método instrução ao sócia e, assim, desenvolver uma pesquisa adequada e eficaz em linguística aplicada, para mostrar as características do trabalho docente na forma como são (re)construídas nos textos. Como conclusão final, compartilhamos nossa reflexão sobre o papel de pesquisas como esta na transformação das condições reais de trabalho do professor.

**Palavras-chave:** trabalho docente; linguagem e desenvolvimento humano; instrução ao sócia.



## ABSTRACT

Considering the main thesis stood on by the Discursive Social Interactionism, that is, all the texts are the instrument through which the human being transmit interpretations and evaluations relative to the characteristics of his acting that may contribute to the clarity and transformation of this behaving and the Clinic of the Activity thesis that the worker's voice can bring important meanings of his activities, this research is bound up with the "Analysis of Languages, Educational Work and its Relations" Group researches, ALTER/CNPq, headquartered at the Postgraduate Study Program in Applied Linguistics from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP) coordinated by The Teacher Doctor Anna Rachel Machado. In this context we had the objective to investigate the interpretations and evaluations of the teaching work reconfigured in texts produced by a "Fundamental Course" teacher from a public school in Tremembé-SP, with the purpose of knowing better what and how he does or doesn't to continuously become a teacher. Based on Boutet's (1995), Clot's (1999/2006;2001) and Bronckart's (2008) works, we have used the lookalike's instruction procedures, developed in the Activity Clinic field through which we have induced the teacher to produce texts (an oral and a written one) in a research status, thematising the teaching activity. The teacher's texts analyses were made from some text analysis procedures adopted by ALTER/CNPq Group (MACHADO and BROCKART, 2009). Supported by their results we defend the thesis that it is possible to adequate the texts analysis procedure already proposed by ALTER/CNPq Group to the texts analysis produced in the application of the instruction method to the lookalike and that way to develop an adequate and effective research in the Applied Linguistics showing the teaching work characteristics as they really are rebuilt in the texts. As a final conclusion, we share our reflection about the role of researches like that in the transformation of the teacher's actual work condition.

**Key words:** teaching work; language and human development; instruction to the lookalike.

## SUMÁRIO

Introdução.....	13
<u>Capítulo 1 –Trabalho, agir, linguagem e desenvolvimento humano.....</u>	31
1.1 – O Interacionismo Sociodiscursivo.....	35
1.2 – A Clínica da Atividade .....	52
<u>Capítulo 2 – Trabalho docente <i>em</i> textos .....</u>	61
2.1 - Trabalho docente pelos “óculos” do Grupo ALTER/CNPq .....	65
2.2 - Procedimentos do Grupo ALTER/CNPq para análise de textos .....	69
<u>Capítulo 3 – Procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa .....</u>	85
3.1 – Escolha do sujeito de pesquisa e desenvolvimento das etapas da instrução ao sócia .....	86
3.2 – Descrição dos procedimentos para análise dos textos .....	90
<u>Capítulo 4 – Discussão dos resultados das análises dos textos .....</u>	93
4.1 – Do texto oral .....	94
4.2 – Do texto escrito .....	119
<u>Capítulo 5 – Conclusões .....</u>	124
Referências Bibliográficas .....	130
Anexos.....	141
Anexo A .....	142
Anexo B .....	150

## SUMÁRIO DE ESQUEMAS E QUADROS

Esquema 1: Atividade do professor em aula (MACHADO, 2009) .....	66
Quadro 1: Tipos de Discurso. (BRONCKART, 1997a/2003, p. 157) .....	43
Quadro2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. (MACHADO, 2005, p. 246-247) .....	46
Quadro 3: Níveis, unidades e questões de análise .....	92
Quadro 4: Segmentos temáticos do texto oral analisado .....	102
Quadro 5: Curso do agir do professor ou agir futuro da pesquisadora-sócia .....	104
Quadro 6: Reconfigurações dos instrumentos no texto oral analisado .....	112
Quadro 7: Classificação de perguntas da pesquisadora-sócia .....	114
Quadro 8: Segmentos temáticos do texto escrito analisado .....	120

***“Rompemos tudo, ninguém nos aprisiona.***

***O ser humano é um projeto infinito...”***

(Leonardo Boff)

## INTRODUÇÃO

*“Ser é nada, tornar-se é tudo”*

*(Fernando Pessoa)*

Há quatro anos, numa conversa de “recreio”, ouvi de uma professora de ensino fundamental a seguinte conclusão: “Eu, em sala de aula, me comparo ao personagem de Bruce Willis no filme *O Sexto Sentido*. Estou morta, mas acredito que estou viva. Talvez por causa dos poucos alunos mediúnicos que ainda podem me ver”.

No dizer dramático dessa professora, podemos observar avaliações sobre o trabalho docente que, se interpretadas, podem nos ajudar a pensar ou repensar essa atividade e o agir desse profissional, de forma que ampliemos nosso conhecimento sobre esses objetos, (re)construindo significações sobre eles. Essa hipótese, somada a outras que surgiram durante o Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, levou-me ao desenvolvimento desta tese, cujo objetivo é analisar textos produzidos por um professor do ensino fundamental de escola pública, com a intenção de compreender melhor o que e como ele faz ou deixa de fazer para se tornar continuamente professor, apesar das condições desfavoráveis ao seu trabalho.

Nesta introdução, discutimos essas condições e apresentamos nossa pesquisa:

Atualmente sou professora universitária, mas, por 11 anos, fui professora da rede pública municipal de ensino da Estância Turística de Tremembé, interior do estado de São Paulo. Durante esse período, fevereiro de 1994 a fevereiro de 2005, pude transitar, em decorrência de minha formação (Magistério e Licenciatura em Letras), pelos três níveis da educação fundamental: (a) educação infantil; (b) primeiro e segundo ciclos (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), e (c) terceiro e quarto ciclos (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Nesse mesmo tempo, dava aulas para salas de Educação Infantil em uma escola privada de Taubaté, município vizinho, e já tinha ingressado no ensino superior como auxiliar de ensino. Trabalhando, por ano, em duas escolas mais na universidade, contabilizava 12 horas-aula por dia; 60 horas-aula por semana. Uma realidade nada particular, visto que, naquela época, muitos professores que eu conhecia, principalmente os das redes

públicas de ensino – municipal e estadual –, (sobre)viviam nas mesmas circunstâncias, isto é, davam mais de 40 aulas por semana, em diferentes unidades escolares).<sup>1</sup>

Até hoje, quando me perguntam em que trabalho, normalmente respondo: “Dou aulas”. A mesma resposta que a maioria dos professores, seja da educação fundamental, média ou superior, daria para essa pergunta, porque, sócio-historicamente, foi se construindo a ideia de que a tarefa principal de todo professor seria dar aulas.

Segundo o pedagogo Demo (2004), poderíamos vislumbrar, na sociedade de cinco anos atrás, a noção cultural persistente de que trabalho do professor estaria ligado à tradição sagrada de “*professar*” o saber, ao mandato divino de falar ou de dar aula aos mortais alunos, seres “*aluminados*”, sem luz própria, que teriam a obrigação de ouvir. Em decorrência disso, a sociedade brasileira, para Demo (2004), valorizaria sobremaneira a aula, o que, para esse autor, poderia justificar até o fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (1996) ter consagrado 200 dias letivos ou 200 dias de aula para o funcionamento das escolas, além de ter regulamentado a carga horária do professor a partir do número de aulas a ele atribuídas.

A nosso ver, com respaldo nessa memória discursiva ainda em circulação, a tarefa de dar aula continua pertencendo exclusivamente ao professor, mas compreendemos que o conceito “aula”, ao longo do tempo, foi se reestruturando e se modificando devido às condições sócio-histórico-culturais e às exigências da sociedade e das instituições. Hoje, por exemplo, a sala de aula do ensino fundamental é um espaço simbólico onde o professor, além de “professar” conhecimentos, é quem “doma” os filhos revoltados, quem “administra” a escola, e, se der tempo e tiver adesão por parte dos alunos, quem “promove” um ambiente favorável à aprendizagem e à capacitação de pessoas para enfrentarem, no futuro, o mercado de trabalho, o que se mostra no vídeo documentário *Pro dia nascer feliz*, dirigido por João Jardim e lançado em 2007.

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada por Lapo & Bueno (2003), que retomaremos mais adiante, constatou que os professores da rede estadual de ensino de São Paulo, de 1990 a 1995, buscavam a sobrecarga horária para receberem um salário satisfatório às suas necessidades. A partir dessa e de outras constatações, essas pesquisadoras puderam compreender por que a estafa era um dos motivos que levavam um grande número desses profissionais a se afastarem temporariamente de suas atividades e, muitas vezes, ainda que efetivos no cargo, a abandonarem definitivamente o trabalho por meio de exoneração.

Nesse sentido, defende Oliveira (2004), exige-se maior adaptabilidade dos professores de ensino fundamental e médio às novas situações de trabalho. Esses profissionais, diante das várias funções que são obrigados a assumir (psicólogo, agente público, assistente social, enfermeiro, diretor...), têm de responder a exigências que estão além de sua formação, o que acaba gerando para eles uma crise de identidade profissional. Essa crise de identidade profissional seria agravada, segundo a mesma autora (2004), pelas recentes reformas educacionais<sup>2</sup> que, apelando para o comunitarismo e o voluntariado na promoção de uma educação para todos, gerariam a desqualificação e a conseqüente desvalorização dos professores. Concordando com a autora, damos como exemplo o fato de qualquer pessoa voluntária, qualificada para o magistério ou não, poder ensinar, principalmente nas escolas públicas de regiões brasileiras como Norte e Nordeste, em que faltam professores para atender à grande demanda de alunos, e o fato de muitos professores das escolas públicas do país iniciarem a atividade profissional quando ainda são estudantes (muitos de cursos de bacharelado, e não de licenciatura), ocupando a função de professores eventuais ou substitutos. Para nós, essa desqualificação, entre outros motivos, poderia gerar a desvalorização profissional do professor, porque, segundo Freidson (1998), uma das condições atuais para o estabelecimento e reconhecimento social de uma ocupação como profissão é a exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite, o que se tornou pré-requisito, construído sócio-historicamente, para a obtenção de posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação.

Como forma de sanar esse problema, o Ministério da Educação vem adotando algumas “medidas de solução”<sup>3</sup>, como Expansão das Universidades e Centros Federais

---

<sup>2</sup>Machado & Guimarães (2009) afirmam que a primeira fase das recentes reformas educacionais iniciou-se com o “Plano Decenal de Educação para Todos”, promulgado em 1994, no governo Itamar Franco, depois de o anterior presidente da república, Fernando Collor de Melo, ter assinado o “Programa Mundial de Educação para Todos”, em Jontiem/Tailândia. Em seguida, fundamentadas em Silva Júnior (2002), as autoras apontam esse plano como a expressão brasileira do movimento internacional dirigido pela UNESCO e pelo BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos noventa. Por fim, as autoras concluem que as políticas educacionais iniciadas por Collor de Melo continuaram sendo praticamente as mesmas no governo de Itamar Franco, de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, e do atual presidente, Luís Ignácio Lula da Silva.

<sup>3</sup>Em 05/05/2009, encontramos informações sobre essas medidas no Portal do Ministério da Educação.

de Educação Tecnológica; Criação da Universidade Aberta do Brasil; Criação das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET); Incentivo às Licenciaturas mediante bolsas de graduação; Incentivo às Licenciaturas no PROUNI, Programa de Formação Continuada de Professor.

Com isso, nas escolas públicas, os professores eventuais, geralmente sem graduação completa, contratados para substituir, em caráter temporário, um professor efetivo, deveriam ser em número bem inferior aos efetivos. No entanto, não é o que se verifica nos dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2007), pois, mesmo depois de graduados, muitos professores não passam por um concurso público de provas e títulos para serem efetivados. No estado de São Paulo, por exemplo, segundo Lapo & Bueno (2003), os professores eventuais permanecem até dez anos na rede pública, dentro desse regime de trabalho. Esse fato talvez seja, entre outros, um dos responsáveis pela alta rotatividade de professores nas escolas públicas estaduais, pois todo final de ano letivo tais professores são desligados do quadro e só voltam no ano seguinte se ainda houver a vaga naquela unidade escolar. Quando não há, os professores eventuais buscam aula em outras unidades. Essa rotatividade, sob a forma que a interpretamos, gera uma falta de vínculo profissional e até afetivo do professor com a escola (alunos, colegas, diretores, comunidade), um sério problema educacional, que pode trazer graves consequências para um tão necessário “ensino de qualidade” almejado pelas reformas educacionais.

A pretexto de facilitar o trabalho dos professores (qualificados ou não) na promoção de um “ensino de qualidade” e na tentativa de solucionar o problema acima citado, entre muitos outros, as reformas educacionais teriam proporcionado algumas medidas que padronizariam importantes processos didático-pedagógicos realizados para e pelos professores em todas unidades escolares, tirando-lhes a autonomia no planejamento e na execução do que poderia ser mais adequado à sua situação de trabalho, pois os professores e as escolas pertencem a contextos físicos e socioculturais diferentes. Concordando com Oliveria (2004), consideramos exemplos de processos didático-pedagógicos padronizados a avaliação do desempenho dos alunos, do livro didático e da formação dos professores, originários de medidas, como a



instauração do Exame Nacional de Cursos Superiores em 1995, a reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático em 1996 e a instauração do Exame Nacional do Ensino Médio em 1998, além da promulgação e da edição de documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>4</sup> em 1997, 1998 e 1999.

Os PCN, especificamente, tiveram um forte impacto nos diferentes níveis de ensino, pois, mesmo que interpretados como simples conjunto de sugestões, padronizaram tal e qual suas propostas os currículos do ensino fundamental e médio, oficializaram a visão da educação para todos como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado e nortearam os objetivos e definiram os objetos de inúmeras pesquisas em diferentes disciplinas, atingindo, portanto, as universidades no campo acadêmico-científico. Como exemplo dessa influência, Machado & Guimarães (No prelo, 2009) mostram que um número incalculável de pesquisas e de publicações sobre a questão dos gêneros de texto, tanto sob o ponto de vista teórico quanto didático, apareceu a partir da proposta de ensino dos gêneros de texto feita pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos (BRASIL, MEC/SEF, 1998).

Sem discutir o mérito das recentes reformas educacionais no que diz respeito à garantia da necessária expansão da escolarização de “qualidade”, entendemos que elas sacrificam os profissionais da educação ao lhes tirar o direito e o dever na participação da concepção e organização de seu próprio trabalho. Diante disso, também entendemos que, em vez de essas reformas facilitarem o trabalho dos professores, finalidade expressa em documentos oficiais, como nos PCN (BRASIL, MEC/SEF, 1998), cobram-lhes resposta às novas exigências da sociedade – tomadas como algo natural e indispensável pelas esferas governamentais e raramente

---

<sup>4</sup> A produção dos “Parâmetros Curriculares Nacionais iniciou-se em 1994, sob orientação do Banco Mundial/BIRD e da UNESCO e de técnicos e especialistas estrangeiros, na mesma perspectiva do “Plano Decenal de Educação Para Todos”. Três anos depois, 1997, acontece a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro e segundo ciclos”; em 1998, a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos”, e, finalmente em 1999, a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio”. (MACHADO & GUIMARÃES, 2009).

explicitadas ao professor, que as interpreta mediante a percepção de que as coisas na escola “não estão indo bem” (LAPO & BUENO, 2003) – e domínio de novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções, tornando-os cada vez mais responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema e atribuindo-lhes o insucesso das próprias reformas educacionais (BUENO, 1996). Tudo isso, sem contar os baixos salários e as condições precárias de trabalho, cria uma espécie de pressão e opressão sobre os professores, que, lentamente, se tornam pessoas doentes e obrigadas a abandonar a atividade docente (CATANI *et al.*, 2000).

Para Machado (2004), numa perspectiva sociointeracionista, essa realidade aparentemente danosa pode trazer ao professor inúmeras possibilidades de transformação e de desenvolvimento do profissional e da sua atividade, pois este é um produtor de significação de situações e de planificação de seu próprio agir, que não corresponde absolutamente à imagem medíocre de simples executor de tarefas que lhe é atribuída. Mas, ainda para essa autora, a busca por transformações não deixa de provocar sentimentos de insegurança, de mal-estar e de estresse, uma vez que, nem sempre, as instituições de ensino oferecem as condições necessárias para que os professores coletivamente possam promover as transformações impostas, o que pode fazer surgir um trabalho solitário, exaustivo e até frustrante.

Desde 1980, segundo Nóvoa (1994), investigações têm contribuído para fazer aflorar a questão do estresse do professor, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente em vários países. Quer seja entendido como um dos sintomas do chamado “mal-estar docente”, conforme expressão cunhada por Esteve (1991;1992/1999), quer como manifestação das várias formas de esgotamento que afetam os professores, comumente reunidas sob a denominação de *burnout*, que, para LeCompte & Dworkin (1991), é uma forma extrema de estresse caracterizada por um sentimento de que o trabalho exercido está destituído de sentido e de que o professor está impotente para realizar mudanças que possam tornar o trabalho mais significativo. Além disso, esse sentimento de falta de sentido e impotência é reforçado por uma crença de que as normas e as prescrições associadas ao papel de professor estão ausentes ou são conflitantes ou inoperantes, o que pode lhe levar à alienação de papel.

Ele fica sem saber o que deve ou não deve, pode ou não pode fazer; por que, para que ou como fazer ou não fazer.

Carlotto (2002a e 2002b), Nacarato *et al.*(2000), Codo (1999), Moura (1997), Carvalho H. (1995) e Carvalho M. (1995) são alguns pesquisadores brasileiros que estudam especificamente o *burnout* e outros tipos de esgotamento docente. Mas, infelizmente, o estudo do esgotamento do professor em situação de trabalho, na maioria das vezes, tem como motivação apenas o receio de que esse fenômeno possa afetar a crença na importância do professor no ensino para as futuras gerações. É por isso que pesquisas, muitas em Educação e em Psicologia da Educação, procuram apreender e descrever o esgotamento do professor preocupando-se em destacar mais as consequências que dele podem decorrer para a formação dos alunos, futuro da sociedade, do que as características da atividade docente efetivamente realizada.

Sem perder de vista as preocupações mais comuns, mas tentando enfocar elementos da atividade docente, Lapo & Bueno (2003) adotam como objeto de estudo o abandono da profissão docente, ou do magistério público, por parte de professores que trabalharam na rede estadual, na cidade de São Paulo. Ao se centralizarem na análise das histórias de vida profissional de ex-professores, buscam levar em conta os fatores de ordem externa que são determinantes para o abandono, bem como as disposições internas dos indivíduos, de modo a compreender como os fatos e acontecimentos são percebidos e vivenciados pelos professores e como se combinam para desencadear esse processo. O abandono, como é visto, não acontece repentinamente. Várias etapas, em geral muito difíceis e conflituosas, são vividas pelo professor até que ele tome a decisão de deixar definitivamente a escola pública ou a própria profissão docente. O estudo focalizou o período de 1990-1995 e se baseou em dados quantitativos, obtidos na Secretaria Estadual de Educação, a partir dos quais verificou-se, nesse intervalo, um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério, e em dados qualitativos, obtidos de um questionário enviado a 158 ex-professores da rede pública e de 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional. Os resultados das análises evidenciam que, além dos baixos salários, as precárias condições de trabalho, o desprestígio profissional, a não realização profissional e o péssimo desempenho dos alunos estão entre os fatores que mais contribuem para que

os professores deixem lentamente a profissão docente (por meio de mecanismos, como faltas e licenças) até que ocorra o abandono definitivo (exoneração). Outro aspecto evidenciado é o tempo em que esses professores permaneceram na rede pública: a quase totalidade do grupo só pediu a exoneração após dez anos de trabalho. Como percebemos, essa pesquisa quis mostrar o que os professores exoneros fizeram ou foram impedidos de fazer para que abandonassem a profissão.

Mas não estaríamos na hora de nos preocupar com o que os professores fazem ou deixam de fazer para continuarem exercendo sua atividade, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, que decorrem da forma como a educação formal está organizada? Precisamos de respostas para outras questões que nos levem a compreender como os professores agem para adiar o pedido de exoneração ou como fazem para chegar até a aposentadoria. Seria o caso de existirem “superprofessores”, com formação especial?

Preocupadas com a formação dos professores de ensino fundamental e médio, inúmeras pesquisas não só em Educação e Psicologia da Educação, mas também em Linguística Aplicada –, motivadas principalmente pelo fator “péssimo desempenho dos alunos”, foram e vêm sendo realizadas no Brasil para saber o que o professor faz ou deixa de fazer para continuar exercendo sua atividade, mas o que se vê nelas é um olhar específico no papel do professor atravessado pelas perspectivas da didática, que centralizam as observações nos alunos e no processo de aprendizagem, destacando o que o professor, individualmente, deveria pensar e fazer para atender às necessidades desses objetos e como poderia utilizar os conteúdos e materiais didáticos, a fim de facilitar o próprio trabalho e diminuir o estresse. O levantamento e a discussão de algumas dessas pesquisas brasileiras podem ser encontrados nos estudos da pesquisadora Allain (2005).

Essa autora desenvolve pesquisas numa perspectiva do papel do professor como pensador reflexivo, capaz de transformar a si mesmo e sua realidade, perspectiva essa adotada pelos pesquisadores Freire (1970), Schön (1987; 1991), Kemmis (1987), Smyth (1992), Kincheloe (1993), Zeichner & Liston (1996), Alarcão (1996), Ludke *et al.* (2001), que fundamentam muitas pesquisas brasileiras revolucionárias na área de formação de professor, como Celani (2003), Magalhães (2004; 2002), Liberali (2002;

2003; 2004)<sup>5</sup>, entre outras. O foco de interesse de Allain (2005) está na racionalização dos saberes docentes ou da tomada de consciência do profissional da educação, que também exerce papel de pesquisador. Para ela, o magistério é uma atividade socialmente construída, que envolve profissionais colaborativos, comprometidos com o processo de trabalho e com a organização desse trabalho, num dado espaço bem definido: o sistema escolar. Sob essa visão, a formação de professores também pode contribuir para o desenvolvimento de trabalhadores que agem sob condições sociais e educacionais específicas no sistema escolar, como coordenadores e diretores. A autora, portanto, com a intenção de tecer críticas, faz o levantamento das pesquisas sobre professor que, até a década de 90 no Brasil, tinham uma perspectiva individualista sobre esse profissional, supondo que ele devesse ter talento natural ou experiência suficiente para moldar o conhecimento tácito e gerir somente a sala de aula.

A abordagem de pesquisas como essas criticadas pela autora, uma vez legitimadas por seu teor e rigor científicos, podem reforçar a ideia do senso comum de que o ensino está quase que exclusivamente ligado ao desempenho individual do professor em sala de aula, ou seja, à maneira como ele vai ensinar, formar e influenciar pessoas, ou o que é pior, segundo Beth Brait no prefácio do livro *O ensino como trabalho*, organizado por Machado (2004b, p. xxiii), “como ele vai fracassar enquanto profissional do ensino, por irresponsabilidade, falta de talento ou formação inadequada”.

Ao contrário do que muitos podem pensar, esse tipo de pesquisa não se encontra apenas no Brasil. Realidade parecida Saujat (2004) observa nas pesquisas francesas que também se preocupam com a formação de professores. Revendo vários estudos sobre o papel do professor, numa sequência temporal, dos mais antigos, 1950, aos atuais, 2004, esse autor constata, por exemplo, que o professor apresenta-se

---

<sup>5</sup> De Celani, bem como de Magalhães e Liberali citamos as obras recentes, porém é importante que saibamos que essas autoras estudam a formação de professor desde, pelo menos, 1990, voltando-se para a discussão de métodos de investigação em escolas, que, com base no quadro sócio-histórico-cultural, revelam a importância da relação da consciência e da atividade no desenvolvimento humano, como apontado por Vygotsky (1934/1987) e Leontiev (1979), e que, nas pesquisas mais recentes, também se apropriam das contribuições teóricas do interacionismo sociodiscursivo em Bronckart (1997b; 2002a; 2002b) e Dolz & Scheneuwly (1998), expandindo a forma de organizar e conduzir as investigações e de analisar e interpretar os dados coletados, dando uma nova direção à formação do professor para uma prática reflexiva, conforme afirmam Magalhães e Liberali (2004).

representado como profissional eficaz em relação ao processo-produto, como ator racional, como sujeito cognitivo e como profissional reflexivo. E, como forma de reconhecer o mérito desses estudos, Saujat (2004) conclui que todos eles contribuem para a visão do papel do professor e de sua principal tarefa, mas que não contemplam seu trabalho como ofício dirigido, regulado, contínuo e coletivo, conforme defendem as correntes científicas que estudam especificamente a atividade de trabalho. Assim, para esse pesquisador, os estudos sobre o papel do professor, a incluir os de perspectiva crítico-reflexiva, mesmo que contribuam, ainda reduzem o trabalho docente ao nível de atividade individual, limitada à sala de aula ou, quando muito, ao sistema escolar, por isso, eles podem intervir restritamente no ambiente de trabalho<sup>6</sup>.

Assim, precisamos entender que o trabalho do professor não é algo isolado, como fruto de seu talento na interação com os alunos ou com os outros profissionais de educação numa unidade escolar. É uma atividade complexa, resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais e pessoais que fazem o professor se relacionar com múltiplos elementos: os alunos, os outros professores, os diretores e coordenadores pedagógicos, o conhecimento, as diferentes instituições escolares, os pais dos alunos, as reformas educacionais, as demandas da sociedade, os instrumentos de trabalho, entre outros que constituem sua atividade.

O abandono dessa atividade, portanto, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações e fadigas resultantes de conflitos não resolvidos entre os valores e as expectativas do professor e os elementos constitutivos de sua atividade. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da frustração do professor por sua incapacidade de conciliar a realidade vivida com a realidade idealizada.

---

<sup>6</sup> O economista polonês Martin Carnoy, professor de educação e economia da Universidade Stanford, lançou, no Brasil, em agosto de 2009, seu livro *A vantagem acadêmica de Cuba*, resultado de um estudo que compara os sistemas de educação do Brasil, do Chile e de Cuba. Como conclusão, o pesquisador aponta que o sistema de educação brasileiro é o mais problemático, porque os professores brasileiros não têm domínio de conteúdo e faltam demasiadamente, e sugere filmar o desempenho dos professores em sala de aula como forma de supervisionar e punir os “maus” profissionais. O lançamento desse livro foi anunciado em matéria da Folha de S. Paulo de 10 de agosto de 2009, sob o título “Professores brasileiros precisam aprender a ensinar”. Esse é exemplo de pesquisa atual que continua reduzindo o trabalho do professor à sua postura individual na sala de aula e atribuindo a esse profissional toda a responsabilidade pelo insucesso da educação formal.

Entretanto, a nosso ver, assim como o “deixar de ser professor”, o “tornar-se professor” também é tecido ao longo do percurso profissional. Assim, concordamos com Machado & Bronckart (2009, p.5), quando afirmam que o professor, devido à complexidade de seu trabalho, faz escolhas, enfrenta conflitos com os múltiplos elementos de sua atividade, “guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas”, construindo e reconstruindo seu papel e a atividade docente.

Sobre o papel e a atividade docente, para que sejam entendidos na sua complexidade, faz-se necessária, parece-nos, uma leitura do agir do professor além das expectativas sobre o trabalho educacional que as instituições de ensino e de pesquisa criam a partir de interpretações e avaliações sobre as tarefas prescritas a esse profissional. Acreditamos, portanto, que, para conhecermos mais sobre o trabalho docente, é necessária uma leitura que priorize as relações que o professor estabelece com os elementos constitutivos da atividade do trabalho docente e o que esse profissional (em todas as suas dimensões: físicas, mentais, práticas, emocionais, socioculturais, profissionais, etc.) faz ou deixa de fazer para dar-se por vencido ou, sobretudo, resolver os conflitos, numa perspectiva das ciências e das correntes científicas que estudam o trabalho e que, ao mesmo tempo, defendem o princípio da interação pela linguagem como meio de desenvolvimento profissional e humano. Assim o fazem a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

Para a Ergonomia da Atividade e para a Clínica da Atividade, todo trabalhador – portanto, o professor também, é um ser em movimento, capaz de imprimir algo de seu naquilo de que participa e de intervir em sua própria história, agindo e reagindo a determinações externas, por meio de “autoprescrições” de tarefas, por exemplo, e o trabalho é uma atividade coletiva de criação e de recriação das relações histórico-sociais de um ofício, que, por envolver situações imediatas e mais amplas, é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.); é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; é *mediada por instrumentos*

materiais, imateriais ou simbólicos; é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *autrui* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes e interiorizados pelo sujeito); é *impessoal*, dado que a maioria das tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas, e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada *métier*.

Para o ISD, a atividade de trabalho, também se apresenta como uma produção interativa associada às atividades de linguagem (como os textos), que são o instrumento no qual e pelo qual o ser humano emite interpretações e avaliações relativas às propriedades do seu agir como profissional e de sua própria atividade de trabalho. Esse princípio básico surge da retomada das ideias de Ricoeur (1983/1994; 1984/1995; 1985/1997), que atribui aos textos narrativos a função de reconfigurar ou representar o agir humano veiculando interpretações e avaliações sobre ele, e é estendido por Bronckart (2004; 2008), que considera que todo e qualquer texto, não apenas os narrativos, veiculam essas interpretações e avaliações, podendo contribuir para a clarificação das ações humanas e para a construção de modelos de agir humano. Com base em Bronckart (2004; 2006; 2008), entendemos, portanto, que reconfigurar o agir humano *significa reestruturar o agir humano por meio de figuras interpretativas e avaliativas construídas nos e pelos textos*. E pressupomos que o trabalho, assim como todo agir humano, não pode ser apreendido apenas pela observação direta das condutas das pessoas, mas, sobretudo, pela interpretação de textos que tematizam esse objeto.

Logo, o estudo do trabalho docente pode pesar sobre a interpretação de textos produzidos *em* e *sobre* a situação de trabalho evidenciando as interpretações e as avaliações que se fazem do agir do professor de educação, seja por este mesmo, por seu grupo social ou por qualquer outro tipo de observador dessa atividade. E, teoricamente, essas interpretações e avaliações, num processo de interação, podem perpetuar ou modificar as outras interpretações e avaliações do agir do professor construídas socialmente (BRONCKART & MACHADO, 2004). Daí a importância de identificá-las e interpretá-las.

É com essa tarefa que se compromete o Grupo de Pesquisa “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”, ALTER/CNPq. Esse grupo,



sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP) e coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado, desenvolveu e desenvolve pesquisas para investigar os diferentes textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho educacional a fim de identificar neles as interpretações e avaliações sobre o agir do professor e de tudo que com ele se relaciona e a influência que elas podem tecer na construção do papel do professor e da atividade docente (MACHADO, 2003; 2004b).

Para atender seu objetivo, o Grupo ALTER/CNPq (MACHADO & BRONCKART, 2009), assume o ISD como base teórico-metodológica nuclear, tal como vem sendo desenvolvido principalmente por Bronckart (1997a/2003, 2006, 2008) e por outros pesquisadores reunidos no Grupo LAF (Langage-Action-Formation), na Universidade de Genebra, como Bulea & Fristalon (2004), Fillietaz (2002; 2004), Plazaola (2004) e Friedrich (2001). E, para compreender de forma mais ampla as relações que se estabelecem no trabalho do professor, o Grupo ALTER/CNPq<sup>7</sup> busca aportes teórico-metodológicos na Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006 ; Clot & Faïta, 2000 ; Faïta, 2004; Roger, 2007) e na Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002 e 2004 ; Saujat, 2002a; 2002b e 2004).

Valendo-nos desses pressupostos e integrados ao projeto do Grupo ALTER/CNPq, temos por objetivo investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de escola pública, com a intenção de conhecer mais o que e como ele faz ou deixa de fazer para se tornar continuamente professor. Para tanto, buscamos responder às seguintes questões:

- Que tarefas prescritas estão tematizadas nos textos do professor?
- Que tarefas autoprescritas estão tematizadas no texto do professor?

---

<sup>7</sup> Pelo objeto de estudo, pressupostos teórico-metodológicos e problemáticas semelhantes, as pesquisas do Grupo ALTER/CNPq relacionam-se com os estudos dos pesquisadores de Genebra que integram o Grupo LAF – Langage-Action-Formatio –, coordenado pelo Prof. Dr. Jean Paul Bronckart e com os estudos dos pesquisadores de Marselha, que integram o Grupo ERGAPE – Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l' Education – e aliam-se a algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil pelo Grupo ATELIER Linguagem e Trabalho – coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza-e-Silva –, as quais se orientam para a compreensão das práticas de linguagem em situação de trabalho, de modo mais geral.

- Que elementos constitutivos da atividade docente estão tematizados nos textos do professor?

- Há expressão de conflitos na relação do professor com outros elementos constitutivos da atividade docente? Quais conflitos?

- Há expressão de resolução desses conflitos? De que modo?

Para nós do Grupo ALTER/CNPq, especificamente em relação ao trabalho docente, todos os textos produzidos nessa situação de trabalho ou os que o tematizam se constituem como possíveis *espaços de emergência* das reconfigurações do agir do professor, porém escolhemos analisar aqui os textos produzidos pelo próprio profissional porque reconhecemos que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho.

Não é de hoje que, no campo das Ciências Humanas, emergiu a consciência da necessidade de se apreender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade que se quer investigar, compreendendo-se que apenas a observação e a interpretação dos pesquisadores não é suficiente para apreendê-la em toda a sua complexidade. Nas ciências do trabalho, a necessidade de se ouvir a voz do próprio trabalhador sobre seu trabalho também surgiu há algum tempo (cf. ODDONE *et al.*, 1981), por exemplo, com o procedimento da instrução ao sócia, que se mantém até hoje, ainda que modificado, como verificamos nos trabalhos de Boutet (1995), Clot (1999/2006; 2001) e Bronckart (2008).

Nesta pesquisa, também fazemos uso do procedimento da instrução ao sócia, desenvolvido no âmbito da Clínica da Atividade, por meio do qual induzimos o professor a produzir textos em situação de pesquisa, mas que também podem ser considerados como textos em situação anterior à própria atividade profissional, com destaque para os que se produzem durante a primeira etapa desse procedimento, e como textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor após a realização de uma determinada tarefa, com destaque para os que se produzem durante a segunda etapa desse procedimento. O que nos parece confuso, explicaremos a seguir.

Já transformada por Clot (1999/2006), a instrução ao sócia é constituída por duas etapas: na primeira, o professor instrui oralmente o pesquisador sobre como

proceder na eventualidade de este ter de substituí-lo em seu trabalho (nesse sentido, a instrução pode ser caracterizada como um texto construído em situação anterior à atividade de trabalho), e, na segunda, essa instrução, depois de transcrita, é retomada pelo professor, que a comenta por escrito.

Na primeira etapa, o professor é levado a confrontar-se consigo mesmo pela instrução ao sócia, expressando sua atividade com detalhes. E, na segunda, o professor é incitado a se ver diante dos traços materializados desse intercâmbio pela atividade de escrita e a reinterpretar suas próprias condutas. Nas duas fases, conforme evidenciam muitas pesquisas, aparecem interpretações e avaliações das relações do professor com seu trabalho, dos impedimentos do seu agir e dos recursos que disponibiliza para transpor esses impedimentos.

A instrução ao sócia, dessa forma, cria subsídios metodológicos para que o professor busque não só conhecer, analisar ou denunciar as formas de impedimentos do seu agir, mas também pensar sobre formas de apropriação dos recursos do meio coletivo para criar e recriar suas próprias relações com o trabalho, o que justifica ser um procedimento clínico desenvolvido por psicólogos. Sem a pretensão de fazermos um trabalho clínico, fazemos uso desse procedimento, pois acreditamos que ele pode nos oferecer dados importantes para depreendermos, interpretarmos e avaliarmos reconfigurações que o trabalhador expressa de seu próprio trabalho por diferentes razões e a partir de diferentes situações.

Para proceder às etapas da instrução ao sócia, contamos com a colaboração de um professor de ensino fundamental. Esse professor, a nosso ver, tem o perfil da maioria dos professores do ensino fundamental público do estado de São Paulo, pois “dá aulas” em três escolas, uma municipal e duas estaduais em duas cidades do interior do estado, Tremembé e Pindamonhangaba, para séries/anos e níveis de ensino diferentes (de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e de 1º a 3º ano do ensino médio). Sua formação primeira não é em licenciatura, mas, com o ingresso no magistério, buscou formação continuada para professores. E, com quinze anos de trabalho docente, também já passou pelo cargo de coordenador pedagógico e trabalhou em escola de ensino privado.

As análises do texto oral e escrito produzidos por esse professor foram feitas a partir de procedimentos de análise de texto adotados pelo Grupo ALTER/CNPq, que são adaptados, principalmente, do modelo de análise de texto e da semiologia do agir propostos pelo ISD. A esses procedimentos, quando o texto analisado se estrutura numa sequência dialogal, o Grupo ALTER/CNPq inclui os procedimentos da análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) e Marcuschi (2003), o que nos é bastante útil na análise do texto oral produzido durante a primeira etapa da instrução ao sócia.

Dada a problemática em que está inserida esta pesquisa e suas questões, pode parecer insuficiente o estudo de textos produzidos por apenas um professor. Num primeiro momento, entendemos isso, mas, depois de observar a riqueza dos dados, convencemo-nos de que em vez de analisarmos dados de outros professores, seria melhor desenvolvermos uma análise minuciosa dos dados desse único profissional, mesmo com a consciência de que outras pesquisas deverão ser desenvolvidas posteriormente para chegarmos a conclusões mais definitivas.

Mediante os resultados desta pesquisa, buscamos defender a tese de que é possível adequar os procedimentos de análise de texto já propostos pelo Grupo ALTER/CNPq à análise de textos produzidos na aplicação do método instrução ao sócia e, assim, desenvolver uma pesquisa adequada e eficaz em linguística aplicada para mostrar as características do trabalho docente, tal como são reconfiguradas nos textos. Para tanto, este texto se organiza em seis capítulos, que descrevemos a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado *Trabalho, agir, linguagem e desenvolvimento humano*, abordamos esses quatro temas inter-relacionados, sob duas perspectivas também inter-relacionadas, a do ISD e a da Clínica da Atividade<sup>8</sup>, ambas com bases sociointeracionistas, destacando-se o papel da linguagem e dos textos no funcionamento das inter-relações humanas e no desenvolvimento humano. Como forma de distribuir didaticamente os conteúdos, dividimos o capítulo em duas seções: *O interacionismo sociodiscursivo – ISD e a Clínica da Atividade*. Mas antes, fazemos o resumo dos princípios sociointeracionistas que unem essas duas correntes científicas,

---

<sup>8</sup> Este trabalho discutirá os pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, embora reconheça a importância da Ergonomia da Atividade e se aproprie de seus aportes em alguns momentos.

em forma de introdução do capítulo. Após a introdução, começamos a primeira seção do primeiro capítulo, apresentando a origem e atuação do ISD, nossa base teórico-metodológica nuclear; depois, abordamos sua perspectiva sobre a linguagem nas relações com o agir, o desenvolvimento humano e o trabalho, e, por último, discutimos a semiologia do agir e o modelo de análise de texto elaborados por essa corrente. Na segunda seção do primeiro capítulo, apresentamos, em primeiro lugar, a origem e a atuação da Clínica da Atividade; em segundo lugar, destacamos as contribuições teóricas dessa corrente, como seu conceito de trabalho, e, finalmente, discutimos o papel que dá à linguagem em seus procedimentos metodológicos, descrevendo um desses procedimentos – a instrução ao sócia –, utilizado nesta pesquisa como procedimento de coleta de dados. Ainda no último tópico, marcamos a relação entre esse procedimento metodológico e os pressupostos teórico-metodológicos do ISD: na primeira etapa, por meio da linguagem, constroem-se “reconfigurações” sobre atividade de trabalho. Na segunda etapa, também por meio da linguagem, reconstroem-se essas “reconfigurações” com outras interpretações e avaliações. Em ambos os casos, o trabalho é trazido à tona ao ser materializado e pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações nos e pelos textos, que são produzidos nas etapas diferentes.

No segundo capítulo, que chamamos de *Trabalho docente nos textos*, inicialmente introduzimos a problemática que envolve o ato de definir o trabalho do professor, para, em seguida, apresentar e discutir a definição de trabalho docente (provisória) a que chegou o Grupo ALTER/CNPq a partir da articulação entre ISD, Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, e o esquema que Machado (2009) desenvolveu para representar a atividade de trabalho docente em aula (no seu sentido amplo e simbólico), o que nos serviu como uma primeira hipótese de trabalho docente para a detecção de reconfigurações sobre os elementos constitutivos do agir do professor e das relações que esse profissional estabelece com os elementos constitutivos de sua atividade de trabalho. Na segunda seção, damos destaque aos procedimentos de análise de textos que o Grupo ALTER/CNPq vem desenvolvendo, como os procedimentos para analisar, nos textos, a semântica do agir, a partir do modelo de análise de texto e do processo de identificação das categorias da semiologia do agir propostos pelo ISD; os procedimentos para interpretar as representações sobre

as diferentes dimensões do professor – físicas, cognitivas, afetivas –, sobre as prescrições do agir docente, sobre os modelos do agir apropriados pelo professor, sobre os alunos, o coletivo de trabalho, a direção da escola, etc. e sobre os artefatos e instrumentos apropriados, e os procedimentos para investigar as reconfigurações do agir dos professores em textos produzidos em situações “naturais” da atividade docente e em atividades de pesquisa, por indução do pesquisador, incluindo os procedimentos de análise oriundos da Análise da Conversação de Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) e Marcuschi (2003), que o Grupo ALTER/Cnpq procura articular com os procedimentos do ISD por julgá-los compatíveis. No caso desta tese, essa articulação será imprescindível para analisar o texto oral.

O terceiro capítulo, intitulado *Procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa*, está subdividido em duas seções: na primeira, descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa e relatamos o desenvolvimento das etapas da instrução ao sócia e, na segunda, descrevemos os procedimentos de análise do texto oral e do texto escrito, considerando que se pode chegar a obter inúmeras informações sobre as reconfigurações do trabalho do professor com as análises que incidem sobre as características linguístico-discursivas dos textos e sobre a semiologia do agir, conforme o ISD defende e os resultados das pesquisas do Grupo ALTER/CNPQ demonstram.

Seguindo a sequência, apresentamos, no quarto capítulo, a discussão dos resultados da análise do texto oral e do texto escrito. Nos dois casos, a discussão dos resultados acontece de acordo com a ordem em que foram obtidos, acompanhada das conclusões parciais.

Finalmente, no sexto capítulo, apresentamos nossas conclusões gerais e finais, que respondem ao objetivo e à tese desta pesquisa e que trazem nossa reflexão sobre o papel de pesquisas como esta na transformação das condições reais de trabalho do professor.

## CAPÍTULO 1

### **O trabalho e suas relações com o agir, a linguagem e o desenvolvimento humano**

*“O homem se humilha se castram seus sonhos  
Seus sonhos são sua vida, e vida é trabalho  
E, sem o seu trabalho, o homem não tem honra  
E, sem a sua honra, se morre, se mata”  
(Gonzaguinha)*

Os versos que tomamos como epígrafe deste capítulo pertencem à letra da música *Guerreiro Menino*, escrita pelo compositor brasileiro Gonzaguinha em 1983, e nos trazem, com ênfase, a importância do trabalho para a formação do humano. Suas palavras poéticas nos remetem ao pensamento consolidado de que o homem sem trabalho pode se sentir marginalizado da vida econômica, pois sua subsistência e de sua família seriam asseguradas pela recompensa de sua atividade, e da vida social, pois o trabalho seria a ocasião principal da expressão de si, de sua condição humana. Nesse sentido, para Schüller (1994), Kamper (1997) e Sennet (1999), a falta de trabalho separaria o sujeito da humanidade, ao proibir-lhe desempenhar seu papel na renovação e na transmissão do patrimônio das gerações e de cumprir deveres graças aos quais ele poderia se assegurar de que não é um ser inútil frente à lei de reciprocidade que o sistema social sempre impõe a cada um, ou seja, contribuir por meio dos serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a sua própria vida. Por isso o não-cumprimento da atividade de trabalho, que pode se realizar sob diferentes formas<sup>9</sup>, acarretaria, como os versos expressam, a desonra e até a morte desse homem.

---

<sup>9</sup> Hoje, encontramos diferentes formas de realização concreta da atividade de trabalho – trabalho doméstico, administrativo, empresarial, beneficente, voluntário, remunerado, artístico, artesanal, fabril, comercial, intelectual, docente, de prestação de serviços, de pesquisa, de exploração e cultivo da terra, de criação de animais, entre outros, sem contar as formas de trabalho informal e alternativo para muitas das quais ainda não temos nomes.

Foi a partir do século XVIII, quando aconteceu a Revolução Industrial na Inglaterra, que o trabalho passou a ser visto sob duas formas de realização, conforme o que se concebia como produção: o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo. É nessa época que, segundo Meda (1995), os economistas clássicos, Smith, Say e Malthus, propuseram o termo “trabalho” para as atividades produtoras de bens materiais e o termo “serviço” para as atividades que não eram produtoras de riquezas, como a atividade doméstica e intelectual. Parece-nos que essa distinção exerceu grande influência sobre os estudiosos do trabalho que, só recentemente, começaram a considerar a atividade docente como objeto de estudo legítimo. Mas, já no século XIX, Marx (1893/1980) define trabalho como um agir humano produtivo e transformador considerando todas as suas diferentes formas históricas de realização concreta.

Para esse autor, trabalho é um agir tipicamente humano, pois tem uma qualidade específica em relação à atividade animal, qual seja, pode ser planejado: o trabalhador pode pensar antes no quê, no para quê e no como fazer e se apropriar de instrumentos que facilitem seu agir, como a linguagem, mostrando-se como um ser que antecipa e que faz projetos. Em outras palavras, antes da própria atividade, pela imaginação, o homem já tem em si o produto acabado, idealizando-o, o que tem papel fundamental no desenvolvimento da pessoa e da espécie e o que distingue o trabalho da atividade dos outros animais. Dessa forma, não poderíamos denominar trabalho, senão por extensão cotidiana do termo, a atividade das abelhas, por exemplo, que constroem colméias e produzem mel, nem a das formigas, que transportam e armazenam comida, pois a atividade desses animais, ainda que complexa, é repetitiva, e nela não se observa nenhum ato criador ou de planejamento em relação à própria atividade orientada, ao objeto ou produto dessa atividade e aos instrumentos de trabalho. Entendemos, a partir da teoria de Marx, que a essência humana estaria no agir consciente e que, portanto, impedir o trabalhador de planejar seu agir seria o mesmo que desumanizar sua ação.

Ainda para Marx, o trabalho é um agir produtivo e transformador, pois altera a relação do homem com a natureza e dele consigo mesmo, isto é, atuando sobre o mundo exterior e modificando-o, o homem, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza e seu agir. Para autores brasileiros atuais que se fundamentam nessa perspectiva, como Chauí (1997), Antunes (2001), Osório (2004), Albornoz (2004),



Barreto (2006), o trabalho, ao longo da vida em sociedade, coloca em movimento a vida humana, seus órgãos, aparelhos e sistemas, na busca de produtos materiais e imateriais que permitirão sua sobrevivência, sua reprodução e a produção social. Pela atividade do trabalho, o homem transforma seu entorno e, nesse processo, é transformado; desenvolve a sociedade, humanizando-se.

Nesse sentido é que o homem sempre travou uma luta constante para construir e reconstruir diariamente condições para seu trabalho, mobilizando por vontade própria ou obrigatoriamente, parte de seus recursos comportamentais e psíquico-mentais. E é nas relações conflituosas do trabalho, que se dão por meio da interação com diferentes objetos, mediada por diferentes instrumentos, que o homem pode se desenvolver e proporcionar situações favoráveis para que o objeto com o qual interage em situação de trabalho e sua própria atividade de trabalho se transformem.

Na perspectiva psicológica sociointeracionista de Vygotsky (1934/1987), essas ideias podem ser expressas nos seguintes termos:

- O desenvolvimento do psiquismo e da práxis humana efetua-se nas atividades sociais. O ser humano age e desenvolve-se em interação com o outro. A construção do pensamento consciente humano se dá paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de *socialização* e os processos de *individualização* (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano, que acontece num processo dialético.

- Qualquer agir humano constrói-se com base em pré-construções, que são as práticas, conhecimentos e valores provenientes de gerações anteriores. Isso quer dizer que, quando agimos, retomamos uma língua, ideias, posturas, procedimentos, discursos, gêneros textuais, artefatos, etc., que se encontram à nossa disposição, elaborados e fornecidos pelo meio social que nos constitui ao longo da história.

- A linguagem é uma produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, ao mesmo tempo, constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade. É ela que desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, contribuindo para representar as pré-construções e organizar, comentar e regular as ações e as interações humanas. Inicialmente, apresenta-se como uma produção interativa associada às atividades

sociais, sendo o instrumento pelo qual o ser humano emite interpretações e avaliações relativas às propriedades do meio em que a própria linguagem se desenvolve.

Esse sentido de linguagem é retomado por Bakhtin (1953/1992) e Volochinov (1929/1979), que o ampliam com a tese de que todo texto tem caráter ideológico e dialógico. Ideológico, pois a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e está marcada na linguagem, por isso toda modificação da ideologia desencadeia uma modificação linguística. E dialógico, pois procede de alguém e é dirigido a alguém. Assim, a adoção de um tipo de texto proviria de uma escolha determinada pela especificidade da esfera da troca verbal, das necessidades de uma temática e dos objetivos dos parceiros.

Como vemos, as obras de Marx, Vygotsky, Bakhtin e Voloshinov, podem ser articuladas, e é por meio dessa articulação que se desenvolve o quadro de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade, correntes científicas interdisciplinares, que, mesmo tendo objetivos e métodos diferentes, oferecem-nos os aportes teórico-metodológicos que julgamos necessários para uma leitura do trabalho docente além das expectativas sobre ele que as instituições, incluindo as de pesquisa, criam a partir das tarefas prescritas ao professor. A partir desses aportes, buscamos mostrar o trabalho docente, tal como é expresso nos textos de um professor, como resultado de várias interações conflituosas do profissional com os elementos de sua atividade e consigo mesmo, bem como o agir do profissional como tentativa de responder eficazmente a essas interações mobilizando pré-construções. Também, buscamos interpretar as consequências dessas interações na formação do professor profissional e, sobretudo, humano, e, finalmente, situar os textos como formas empíricas do agir languageiro, que também são fruto da mobilização de pré-construções por parte de seu produtor e que reconfiguram e clarificam o agir humano e o quadro social em que esse agir se desenvolve. Para compreender melhor nossa tarefa, apresentamos, nas seções seguintes, os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade dos quais nos servimos.

## 1. 1 O interacionismo sociodiscursivo - ISD

Começamos esta seção definindo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de onde vem nossa base teórico-metodológica nuclear; em segundo lugar, abordamos a perspectiva que assume sobre o agir humano e suas relações com a linguagem, destacando-se a tese de que podemos interpretar o agir humano por meio de análises de texto, e, finalmente, discutimos a semiologia do agir e o modelo de análise de texto propostos por essa corrente.

Assim, destacamos que O ISD é uma corrente das Ciências Humanas que busca desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma *ciência do humano*, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. É constitutivamente transdisciplinar, pois articula as obras de Marx (1893/1980), Vygotsky (1934/1987), Bakhtin (1953/1992) e Voloshinov (1929/1979), e de outros autores, como Habermas (1987) e Ricoeur (1983/1994; 1984/1995; 1985/1997), e, por esse motivo, não pode ser enquadrado apenas na Psicologia ou apenas na Linguística.

O ISD começou a ser desenvolvido pelos pesquisadores Bronckart *et al* (1985), que hoje se reúnem a outros pesquisadores do Grupo LAF (Langage-Action-Formation), na Universidade de Genebra, como Friedrich (2001), Bulea & Fristalon (2004), Fillietaz (2002; 2004) e Plazaola (2004), e do Grupo ALTER/CNPq<sup>10</sup>, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como Machado (2003; 2004b; 2005; 2006; 2007a e 2007b), Érnica (2004), Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzilo (2006), Correia (2007), Cristóvão (2007), Bueno (2007), Buzzo (2008), Barricelli (2008), Tognato (2009) e Buttler (2009), para defender a ideia de que o desenvolvimento do ser humano ocorre em atividades sociais, como o trabalho, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construções e através de processos de mediação, sobretudo os

---

<sup>10</sup> ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) é o grupo de pesquisa em que se vincula este trabalho, conforme relatamos em sua introdução. Está sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP) e, desde sua constituição em 2001, é coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Os objetivos de suas pesquisas e suas descobertas serão tratados no próximo capítulo deste trabalho.

linguageiros, e de que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica:

De fato, as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções languageiras. Por sua vez, as atividades gerais e os comentários languageiros deram origem a um *mundo* de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à constituição de um pensamento psíquico consciente. (BRONCKART, 2008, p.110)

Pelo papel que atribui à linguagem, o ISD acrescenta o termo “discursivo” ao sintagma “interacionismo social” e, baseando-se em Voloshinov (1929/1979), Bakhtin (1953/1992) e Habermas (1987), defende que a linguagem é um instrumento fundador e organizador de processos psicológicos, como o pensamento, mais que um simples meio de expressão do pensamento; um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir; uma atividade social construída nas práticas de linguagem, e um agir humano específico, o *agir languageiro*, que organiza os *processos de formação humana* e asseguram a transmissão e a (re-) produção das pré-construções.

Segundo Bronckart (1997b, 2002a, 2002b, 2004), esses processos de formação humana podem ser agrupados em três tipos: (1) *processos de educação informal*, por meio dos quais os adultos integram os mais novos na rede de pré-construções coletivas, desenvolvendo atividades conjuntas, introduzindo conhecimentos sobre normas e valores e tecendo comentários verbais sobre as atividades; (2) *processos de educação formal nas dimensões didática*, transmitindo conhecimento, e *pedagógica*, formando pessoas, e (3) *processos de negociação social nas interações cotidianas sob a forma de avaliações recíprocas*, que contribuem para a manutenção das interações, para a redefinição das situações que podem fazer evoluir o agir humano e os conhecimentos em relação às pré-construções coletivas que são transformadas permanentemente por cada pessoa humana quando age.

E, seja qual for o processo de formação, a ele se articulam *textos*, formas empíricas do agir languageiro, que contribuem para clarificar o agir humano, estabelecer

acordos sobre ele, garantindo sua regulação e *reconfiguração*. A defesa dessa ideia se fundamenta em duas teses principais de Ricoeur (1983/1994, 1984/1995, 1985/1997).

Uma delas advoga que interpretar textos narrativos seria interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas e, assim, também seria interpretar a ação humana, porque a produção de textos narrativos é um trabalho cujo objetivo fundamental é o de reestruturar e esquematizar as ações humanas, dando-lhes sentido por meio de uma sucessão temporal e de uma lógica causal. A outra tese, na qual a primeira se fundamenta, advoga que os textos narrativos, reduzidos às produções escritas, são abertos (na medida em que apresentam um distanciamento ou autonomia em relação aos contextos de produção), são polissêmicos e estão disponíveis para qualquer ser humano, dando lugar a processos de interpretação ou podendo ser objetos de uma abordagem hermenêutica. Seria, pois, no contato com os textos narrativos escritos que os homens reconstruiriam, racionalmente, uma compreensão das ações humanas e de si mesmos como agentes que atuam permanentemente no mundo.

Entretanto, Bronckart (1997a/2003; 2006; 2008) vai além das teses de Ricoeur quando considera que qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, narrativo ou não, pode contribuir, a seu modo, para processo de reconfiguração do agir humano – *entendemos que reconfiguração do agir humano significa reestruturação do agir humano por meio de figuras interpretativas construídas nos e pelos textos*. A lógica para Bronckart afirmar que qualquer texto contribui para o processo do agir humano está no fato de os mitos da Antiguidade, assim como as obras de Platão ou de Aristóteles, terem sido produções originalmente orais, que depois foram objeto de uma transcrição para a escrita, enquanto a produção de textos diretamente na escrita só surgiu na Renascença. A partir disso, torna-se difícil conceber que as obras da Antiguidade escapem à avaliação e interpretação, e que tenha sido preciso esperar a Renascença para que se desenvolvesse a atividade estruturante dos textos.

Para fugir à polissemia dos termos agir, ação e atividade e para dar sustentação a uma análise da reconfiguração do agir nos e pelos textos, Bronckart (2006) propõe termos para uma *semiologia do agir* da seguinte forma: *agir* (ou agir-referente) designa qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos; *atividade* designa uma leitura do agir que implica, principalmente, as

dimensões motivacionais e intencionais (razões externas e finalidades) e os recursos (instrumentos e capacidades) mobilizados por um coletivo organizado, e *ação* designa uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais (razões internas e motivos) e os recursos (instrumentos e capacidades) mobilizados por uma pessoa particular.

Então, a interpretação do agir (como ação ou atividade) nos textos pode se centrar na identificação dos elementos constitutivos do agir, como:

- *razões externas*, que são determinantes externos, da ordem do físico ou das representações, e que levam o homem a agir. (Por exemplo: O professor dispensou os alunos **porque faltou água na escola.**)

- *razões internas*, que são motivos de ordem pessoal que levam o homem a agir de uma determinada forma. (Por exemplo: O professor dá aula com a porta fechada **porque se atrapalha com o barulho que vem de fora.**)

- *finalidades*, que são efeitos de ordem coletiva que se busca alcançar por meio de um agir socialmente legitimado (Por exemplo: O professor deve fazer a chamada dos alunos **para registrar a frequência deles.**)

- *intenções*, que são os efeitos que o homem, individualmente, espera alcançar por meio de seu agir individual. (Por exemplo: O professor leva brinquedos **para que seus alunos carentes se divirtam.**)

- *instrumentos*, que são recursos materiais (artefatos concretos) ou semiológicos (modelos de agir) que se encontram no ambiente social. (Por exemplo: O professor ensina matemática **com jogos.**)

- *capacidades*, recursos mentais e comportamentais do indivíduo, como conhecimentos teóricos e práticos e sentimentos, entre outros, necessários para a realização de um determinado agir. (Por exemplo: O professor **pode inovar sua aula de educação física**, pois trabalhou em academia.)

O objetivo, a partir dessas colocações, é verificar como são apresentados, em um texto, os planos motivacionais, intencionais e os recursos para um determinado agir, para chegar-se a conclusões sobre como o agir (coletivo e individual) é reconfigurado e qual o papel atribuído ao actante. A noção de *actante* refere-se a qualquer pessoa

humana colocada como fonte do agir no texto, podendo se distinguir entre: agente e ator.

O *agente* é o actante posto no texto como aquele que não tem motivos, e/ou intenções, e/ou capacidades, e/ou instrumentos, não sendo, portanto, responsável pelo agir, como na frase: “O professor O professor de matemática da sexta série criou uma gincana de matemática”. E o *ator* é o actante posto no texto como aquele que tem motivos, e/ou intenções, e/ou capacidades, e/ou instrumentos, sendo, portanto, responsável pelo seu agir, como na frase: “O professor de matemática da sexta série criou uma gincana de matemática **para desenvolver o raciocínio lógico-matemático de seus alunos**”.

Porém, a realização de um agir necessariamente se efetua considerando-se diferentes determinações, que podem estar em conflito e não apenas em uma trajetória retilínea determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade do agente (motivos, intenções, capacidades e instrumentos). Essas determinações se organizam em sistemas chamados *mundos formais ou representados*. Inspirando-se na ação comunicativa de Habermas (1987), Bronckart (1997a/2003) propõe a existência de três mundos formais: o mundo objetivo, o social e o subjetivo, constantemente modificados.

O *mundo objetivo* reúne e organiza pré-construções do agir humano no seu aspecto físico ou material; o *mundo social* reúne e organiza pré-construções das modalidades convencionais e históricas de realizações do agir humano, como regras e normas configuradas num meio, e o *mundo subjetivo* reúne e organiza pré-construções das modalidades de autoapresentação das pessoas durante o agir.

Para Bronckart (1997a/2003), ainda com base em Habermas, em determinado estado sincrônico, esses três mundos se constituem como sistemas de coordenadas formais, em relação aos quais qualquer agir humano exhibe pretensões à validade. Em primeiro lugar, pelo fato de que qualquer agir é produzido no contexto do mundo objetivo, ele exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos, verdade essa que condiciona a eficácia da intervenção no mundo. Essa dimensão, chamada de *agir teleológico*, pode se tornar mais complexa ou, em outras palavras, tornar-se um *agir estratégico*, quando as situações implicarem a mobilização de outros participantes

humanos sobre os quais também se deve ter um conhecimento objetivo ou verdadeiro. Em segundo lugar, pelo próprio fato de que qualquer agir é produzido no contexto do mundo social, ele exhibe pretensões à conformidade em relação às regras e valores que esse mundo organiza, sendo essa dimensão chamada de *agir regulado por normas*. Finalmente, pelo fato de que o agir é produzido no contexto do mundo subjetivo, ele também exhibe pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, sendo essa dimensão chamada de *agir dramático*.

Essas dimensões não seriam necessariamente tipos de agir, mas identificariam os ângulos sob os quais um agir humano pode ser reconfigurado nos e pelos textos. Por exemplo, um agir docente pode ser visto como eficaz e, contudo, como não estando em conformidade às normas em uso ou não sendo autêntico quanto ao que revela de seu actante; ao contrário, um agir docente pode ser visto como sendo conforme às normas e sincero, mas ineficaz.

Apoiando-se em todos esses aportes e no quadro da unidade genebrina da didática de línguas<sup>11</sup>, o ISD elaborou uma série de procedimentos para análise e interpretação de textos, que, de nossa parte, de acordo com os objetivos desta pesquisa, tentamos, na medida possível, relacionar diretamente com a interpretação das categorias da semiologia do agir, como veremos:

Para Bronckart, os textos seriam:

[...] *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção [...] Assim, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa (2008, p.113).

Em outras palavras do mesmo autor (1997a/2003), os textos, produtos da atividade humana, veiculariam uma mensagem linguisticamente organizada e se articulariam às necessidades, aos interesses, às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Assim, para interpretar um texto, o



leitor deve, primeiramente, levantar hipóteses sobre o conjunto de parâmetros que o autor mobiliza no momento da produção a respeito de determinados aspectos dos três mundos formais (físico, social e subjetivo), que Bronckart (1997a/2003; 2008) chama de *contexto de produção* e que exerce influência sobre a forma, o conteúdo e o estilo de um texto.

O *conjunto de parâmetros físicos* engloba as representações sobre um ato verbal concreto, realizado por uma pessoa, situada no tempo e no espaço. Define-se por quatro elementos: lugar de produção (**escritório**, por exemplo), momento de produção (**às duas horas do dia cinco de janeiro do ano de dois mil**) emissor (**Maria**), receptor (**João**). O *conjunto de parâmetros sociossubjetivos* envolve as representações sobre os elementos de uma interação comunicativa, realizada por uma pessoa submetida a normas, valores, regras sociais e à sua própria subjetividade. Decompõe-se em: lugar social - instituição social em que o texto foi produzido, meio no qual circulará ou possivelmente circulará (**ambiente de trabalho de uma empresa**, por exemplo); posição social do emissor e seu papel na interação (**supervisora e chefe**); posição social do receptor e seu papel na interação (**encarregado e subordinado**); objetivo – efeito que o autor quer produzir no destinatário em relação à sua própria imagem (**ser visto como alguém que sabe comandar**) e em relação ao ato comunicativo (**organizar, distribuir, avaliar tarefas, etc.**).

Em segundo lugar, a análise de texto incide no levantamento de hipóteses sobre o gênero a que ele pertence, pois, na abordagem do ISD, embora os textos sejam unidades de produções verbais empíricas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes, eles assumem características relativamente estáveis, o que explica a existência de diferentes espécies de texto ou gêneros de texto. Os *gêneros de texto* são, segundo Schneuwly (1994/2000), meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, Bronckart (1997a/2003) considera-os como instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo, elaborados pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de

---

<sup>11</sup> As primeiras pesquisas desse quadro foram as de Bronckart *et al* (1985), Bronckart (1997b), Dolz & Schneuwly (1998), Pasquier & Dolz (1996), Schneuwly (1994/2000), entre outras, ampliadas, posteriormente, pelo Grupo GRAFE, dirigido por Schneuwly, e pelo Grupo LAF, dirigido por Bronckart.

modelos indexados, chamado de arquitexto de uma comunidade linguística. Os gêneros de texto, portanto, apresentam características semióticas mais ou menos identificáveis: por exemplo, geralmente identificamos uma entrevista como um diálogo entre entrevistador e entrevistado, sendo construído por pares conversacionais de pergunta (por parte do entrevistador) e resposta (por parte do entrevistado). Mas eles não são estáticos: mudam conforme recebam interferência do social, já que são objeto das avaliações sociais e que são adaptados ao comentário deste ou daquele agir geral, mobilizados nesta ou naquela situação de interação, afetados por certos valores estéticos, ou ainda descritos, estudados, etiquetados conforme a visão de especialistas ou de falantes. Por exemplo, Lodi (1991) e Garret (1991), distinguem vários tipos de entrevista: diretiva (com tema determinado pelo entrevistador), não-diretiva (com tema livre); estruturada (com questões elaboradas previamente), não-estruturada (com questões elaboradas no momento da entrevista), semiestruturada (com questões elaboradas previamente e com questões elaboradas no momento da entrevista), aberta (com questões que pedem respostas discursivas) e fechada (com questões que pedem escolha entre opções).

Após a identificação do contexto de produção e do gênero de texto, faz-se necessário, em terceiro lugar, identificar as *categorias linguístico-discursivas*, para que se analise o texto em três níveis: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação. Esses níveis superpostos e em parte interativos definem o que Bronckart (1997a/2003, p.119) denomina de “folhado textual”.

A *infraestrutura* envolve o plano global do texto, os tipos de discurso que o texto comporta e as sequências que nele eventualmente aparecem.

O *plano global* se refere à organização do conteúdo temático mobilizado; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. Por exemplo, uma notícia inicia-se com a apresentação de quem fez o que, onde e quando. Essa apresentação geralmente é seguida da exposição de circunstâncias detalhadas do fato: por que, como, para que, com que, com quem, etc.

Tratando-se do agir, a detecção do plano global pode nos permitir uma primeira identificação das formas de agir principais que são organizados por esse plano (agir

individual e coletivo), o curso do agir (um agir central, um agir anterior ao central ou um agir posterior ao central) e os actantes principais postos em cena pelo texto.

Os *tipos de discurso* são segmentos de texto de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.), que são identificáveis, pois têm modos de organização sintática e marcação linguística relativamente estáveis (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios, etc.), e que são dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, limitados.

Nos tipos de discurso, encontramos a tradução dos *mundos discursivos* da ordem do expor e do narrar. A construção desses mundos se dá a partir de duas operações psicolinguísticas, que revelam uma decisão binária: pode-se escolher que as coordenadas que organizam o conteúdo tematizado sejam próximas (conjuntas) ou distantes (disjuntas) dos parâmetros físicos do contexto de produção, criando, assim, respectivamente um mundo da ordem do *expor*, expresso por verbos no presente do indicativo principalmente, ou do *narrar*, por verbos no pretérito perfeito ou imperfeito; pode-se também colocar as instâncias de enunciação do texto em relação com o produtor e sua situação de produção de forma *implicada* ou *autônoma*. A relação implicada será expressa pela presença de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção, e a relação autônoma será expressa pela ausência dessas marcas. O resultado do cruzamento dessas decisões produz quatro mundos discursivos. Expor implicado, Expor Autônomo, Narrar Implicado, Narrar Autônomo. E esses mundos são expressos por quatro tipos de configurações linguísticas<sup>12</sup>, que são chamadas, respectivamente, de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, conforme visualizamos no quadro abaixo:

		Coordenadas Discursivas	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Situação de produção	Implicação	<i>Discurso Interativo</i>	<i>Relato Interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso Teórico</i>	<i>Narração</i>

Quadro 1: Tipos de Discurso (BRONCKART, 1997a/2003, p. 157).

<sup>12</sup> Os tipos de discurso em português apresentam configurações semelhantes aos tipos de discurso em francês, segundo os resultados das pesquisas do Grupo ALTER. Pequenas diferenças ocorrem em nossa língua, como o uso constante do pronome de tratamento *você*, no lugar do pronome pessoal *tu*, e da expressão *a gente*, no lugar do pronome pessoal *nós*, nos tipos de discurso implicados.

O *discurso interativo*, que traduz o mundo do expor, é implicado porque as instâncias de enunciação do texto estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção textual – emissor, receptor, espaço e tempo. É marcado principalmente pela presença de formas verbais e de pronomes de primeira e de segunda pessoa do discurso (singular e plural), de verbos nos tempos presente pontual e futuro perifrástico, de verbos no modo imperativo e de dêiticos espaciotemporais (aqui, agora, hoje, ontem). Vejamos um exemplo clássico de discurso interativo configurado em um diálogo.

- Ex.: – **Você sabe** quando bate o sinal do recreio?  
– Não **tenho** certeza. **Vamos conferir** o horário **neste** quadro.

O *discurso teórico*, que também traduz o mundo do expor, é autônomo porque as instâncias de enunciação do texto não estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção – emissor, receptor, espaço e tempo. Nele permanecem os verbos no presente, mas em um presente genérico duradouro, e desaparecem os dêiticos (eu, tu, aqui e agora) predominando as frases declarativas e surgindo eventualmente a voz passiva.

- Ex.: O professor **planeja** e **dá** aula.

O *discurso relato-interativo*, que traduz o mundo do narrar, é implicado porque as instâncias de enunciação do texto estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção – emissor, receptor, espaço e tempo. Nele, predomina o par perfeito/ imperfeito nos verbos, numerosas unidades linguísticas referem-se diretamente às personagens dessa interação (eu e tu).

- Ex.: **Ontem**, quando **cheguei aqui**, **você** já **estava** dando aulas, por isso **deixei** o que **me pediu** no **seu** armário.

A *narração*, que ocorre traduz o mundo do narrar, é um tipo de discurso autônomo porque as instâncias de enunciação do texto não estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção – emissor, receptor, espaço e tempo. Assim, nenhuma de suas unidades linguísticas faz referência a esses

parâmetros, e os verbos aparecem no pretérito perfeito e no imperfeito ou no presente perfeito com sentido de passado.

Ex: A manifestação dos professores **paralisou/paralisa** o centro de São Paulo no dia 15 de outubro.

É no quadro desses tipos de discurso que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano (causal/temporal na narração e no relato interativo; de senso comum no discurso interativo; lógico-argumentativo, no discurso teórico, entre outros) e a planificação do conteúdo, as chamadas *sequências*, que não aparecem obrigatoriamente nos textos. Elas se caracterizam como “*narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, narrativas, injuntivas e dialogais*” (Bronckart, 1997/2003, p.217-248) e também constituem a infraestrutura geral dos textos. Essas sequências mostram também algumas representações expressas sobre o objeto do discurso (conteúdo tematizado sendo ou não de difícil compreensão pelo interlocutor ou controverso); sobre o interlocutor (suas capacidades cognitivas) e sobre os efeitos de sentido que se quer produzir nele (convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do interlocutor, manter sua atenção etc.), e sobre a posição do interlocutor em relação ao objeto tematizado (igual ou diferente da do produtor). E são construídas por fases, conforme mostra o quadro a seguir:

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
<b>Descritiva</b>	Fazer o destinatário ver <i>em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar pelo produtor</i>	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>Explicativa</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como <i>incontestável</i> , mas de <i>difícil compreensão para o destinatário</i>	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
<b>Argumentativa</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como <i>contestável</i> (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
<b>Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da <i>construção de suspense</i> , criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
<b>Injuntiva</b>	Fazer o destinatário <i>agir de um certo modo ou em uma determinada direção</i>	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
<b>Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. (MACHADO, 2005, p. 246-247).

Machado (2005) sintetiza as características não só das sequências, como fez no quadro acima, mas também dos tipos de discurso postulados pelo ISD, da seguinte maneira:

- no nível morfossintático: os tipos de discurso indicam, por meio de um conjunto de unidades lingüísticas, a relação de conjunção ou de disjunção estabelecida entre a forma de apresentação dos conteúdos tematizados e os parâmetros do contexto físico de produção textual;

- no nível psicolinguístico: os tipos de discurso são o resultado das operações de expor e narrar.

- no nível da planificação: os tipos de discurso podem se apresentar como sequências textuais;

- no nível do texto: os tipos de discurso são segmentos constitutivos dos textos e se apresentam sob formas variáveis – discurso interativo, discurso teórico, discurso relato-interativo e narração, sendo que os textos podem apresentar mais de um tipo de discurso ao mesmo tempo.

Apesar da eventual heterogeneidade da infraestrutura textual, que pode ser formada de mais de um tipo de discurso ou de mais de uma sequência ao mesmo tempo, a coerência temática dos textos, segundo Bronckart (1997a/2003) pode ser assegurada pelos mecanismos de textualização.

Os *mecanismos de textualização* estão fundamentalmente articulados à linearidade do texto e se constituem pelos mecanismos de *coesão nominal*, *de coesão verbal* e *de conexão*. Os mecanismos de coesão nominal introduzem as unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por meio de unidades ou processos anafóricos. Os mecanismos de coesão verbal organizam a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto, por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais). Os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática por meio de séries de organizadores textuais.

Tratando-se dos mecanismos de conexão, além dessa função comum a todos eles, há outras funções particulares, segundo as quais eles podem ser classificados. Inspirando-se em Adam (2006, p.118), os autores Machado & Bronckart (No prelo, 2009), distinguem, por exemplo, os organizadores textuais propriamente ditos dos organizadores argumentativos: os *organizadores propriamente ditos* podem ordenar as partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço (caso dos organizadores espaciais e temporais) ou estruturar a progressão do texto e a identificação de suas diferentes partes (caso dos enumerativos, dos marcadores de mudança de tópico e dos marcadores de ilustração e exemplificação), e os *organizadores argumentativos* servem para estabelecer relação de sentido

(causa/consequência, contraste, conclusão, etc.) entre orações e os enunciados (caso das conjunções).

Por meio da análise dos mecanismos de coesão nominal e verbal, podemos identificar quais são os protagonistas centrais da ação colocados em cena pelo texto, considerando que eles também podem aparecer como não-humanos, como em “**O ábaco** ensina o aluno a contar (nesse exemplo, um artefato é expresso como o protagonista do agir humano “ensinar”), ou implícitos, como em “Na aula de língua portuguesa, **ensina-se** o aluno a ler e escrever” (nesse caso, o aluno é ensinado por alguém, mas o agente da passiva não está explícito). E, pela análise das unidades lexicais que constituem a coesão nominal, podemos identificar a construção de representações sobre os actantes no decorrer da progressão temática, porque a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não têm o mesmo valor.

Por meio da análise dos organizadores temporais, podemos assinalar as fases temporais ou o curso de um determinado agir. Por meio da análise dos organizadores argumentativos (*logo, portanto, porque* etc.), podemos associar as funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa<sup>13</sup>. Especificamente por meio da análise de organizadores argumentativos concessivos (*embora, mesmo que, apesar de, etc.*) e adversativos (*mas, entretanto, porém, etc.*) – podemos identificar argumentos oriundos de outras vozes e o grau de oposição com a voz do autor do texto e, com isso, assinalar a ocorrência, em um mesmo texto, de reconfigurações diferentes sobre um mesmo agir, e identificar o maior ou menor valor que o enunciador atribui a um enunciado. Em relação às categorias da semiologia do agir, alguns organizadores (*porque, em razão disso, por causa disso* etc.) se constituem como índices de introdução de *razões* atribuídas ao agir (de *determinações externas* ou de *motivos* particulares), enquanto outros funcionam como índices de introdução das finalidades ou dos objetivos do agir (*para, para que, a fim de que* etc.).

O terceiro nível da textualidade, segundo Bronckart (1997a/2003) é constituído pelos *mecanismos de enunciação*, que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática (ou interativa). Eles consistem, primeiro, na construção de uma instância

---

<sup>13</sup> Cf. Ducrot (1980).



geral de gestão do texto, que alguns teóricos chamam de narrador ou de enunciador, e que o ISD chama de “textualizador”, instância à qual o autor empírico do texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado. A partir dessa instância é que se dá a distribuição das vozes que são “ouvidas” no texto<sup>14</sup> (vozes de personagens, de instâncias do próprio autor, instâncias contrárias ao autor, traduzidas por formas pronominais, sintagmas nominais, pessoas do verbo, índices de pressuposição, etc), e, a partir dessas vozes, eventualmente se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por modalizações de enunciados. As modalizações podem ser “lógicas ou epistêmicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas” (BRONCKART, 1997a/2003, p. 330-336)

As *modalizações lógicas ou epistêmicas* consistem em avaliações do enunciador a partir de critérios ou conhecimentos em relação às condições de verdade, do grau de certeza sobre o conteúdo, da ordem dos fatos possíveis, prováveis, improváveis, eventuais, necessários, etc. Podem ser identificados por meio de marcadores lexicais, como o verbo *poder* (Ex.: Os professores de matemática **podem** promover o letramento em suas aulas), ou de locuções, como *ser possível ou ser provável* (Ex.: **É possível** que os professores de matemática promovam o letramento em suas aulas).

As *modalizações deônticas* consistem em avaliações do enunciador apoiadas em valores, opiniões e regras, da ordem da obrigação social e moral, no domínio das permissões, direitos, deveres, conselhos e sugestões, e são marcadas por verbos, como *dever* (Ex.: O professor deve alfabetizar letrando), e por locuções, como *ter obrigação de ou ser necessário* (Ex.: O professor **tem a obrigação de** alfabetizar letrando.).

As *modalizações apreciativas* envolvem as avaliações subjetivas do enunciador (aprovação, indignação, etc.), apreciando o conteúdo como positivo ou negativo, na ordem dos sentimentos, emitindo um julgamento de valor. (Ex.: **Infelizmente**, o professor é visto como um simples executor de tarefas.).

As *modalizações pragmáticas* atribuem responsabilidades e intenções, razões, capacidades de ação para o agente, com verbos, como saber ou poder. (Ex.: **Podemos** alcançar nosso objetivo.)

---

<sup>14</sup> Cf. Authier-Revuz (1982).

Em relação aos mecanismos enunciativos, Machado & Bronckart (2009) assumem que, mesmo sem nenhuma unidade linguística que marque as modalizações, há um “grau zero” da modalização do enunciado, que é o da simples asserção, positiva ou negativa, que se apresenta como uma constatação pura, por meio da qual a instância enunciativa apresenta a proposição enunciada como sendo uma verdade incontestável: “Não existe ensino sem o professor”.

Portanto, a análise do nível enunciativo do texto incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um número grande de unidades linguísticas. Dentre eles, a ausência ou presença das marcas de pessoa, a ausência ou presença das marcas de inserção de vozes (segundo fulano, para beltrano, conforme sicrano), a ausência ou presença de modalizações.

A análise da ausência ou presença dos índices de pessoa pode nos mostrar como o texto expressa o enunciador no agir reconfigurado. Além disso, por meio dessa análise, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica. A alternância dos pronomes pessoais [eu, nós, a gente] coloca em cena o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir (Ex.: **eu preparo** todas as aulas X **nós preparamos** todas as aulas X **a gente** prepara todas as aulas). No exemplo, os dois últimos enunciados se referem a um agir coletivo, que envolve o agir do enunciador.

A análise dos índices de inserção de vozes (tanto a sua ausência quanto sua ocorrência no processo de indiciação de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador) nos permite identificar a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir languageiro e o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com essas vozes. Tratando-se das reconfigurações do agir, voltamo-nos para a análise do que é dito pelas diferentes vozes, o que nos mostra que, em um mesmo texto, podemos ter diferentes reconfigurações de um mesmo agir, em acordo ou desacordo, o que coloca em cena um debate social.

A análise da presença ou da ausência das marcas de modalizações nos permite identificar a posição das instâncias enunciativas mobilizadas sobre o conteúdo do enunciado inteiro; o modo como as representações construídas nas proposições são

postas, isto é, como sendo inegavelmente verdadeiras, possíveis, obrigatórias etc.; os critérios que orientam a tomada de posição das instâncias enunciativas diante do enunciado, que são oriundos das representações dos mundos formais de conhecimento: ou do mundo físico, ou do social ou do subjetivo (Habermas, 1987), e, enfim, as relações construídas entre os interlocutores por meio do uso de um determinado modalizador: por exemplo, no caso dos modalizadores deônticos, constrói-se uma relação hierárquica que coloca a instância enunciativa em posição superior à do destinatário. Em suma, pela análise das modalizações do enunciado, podemos identificar como o agir é reconfigurado em relação aos critérios de verdade ou necessidade ou em relação às reações que provoca na instância enunciativa e o tipo de interação entre os interlocutores expresso pelas modalizações.

A esse modelo de análise de texto é que os pesquisadores do Grupo ALTER/CNPq se voltam para a detecção do que consideramos ser as reconfigurações do agir humano em textos *sobre* e *no* trabalho educacional. Entretanto, no decorrer dos primeiros estudos, seus pesquisadores concluíram que o modo como ISD desenvolveu as análises da semiologia do agir e dos textos poderia nos levar à detecção de reconfigurações referentes a qualquer atividade humana, e não especificamente ao trabalho. Consequentemente, o Grupo ALTER/CNPq precisou partir de uma definição de trabalho, mesmo que provisória<sup>15</sup>, para poder chegar à detecção de suas figuras interpretativas específicas. Para isso, desenvolveu uma extensa revisão de autores, como os da Clínica da Atividade, que buscam conceituar a atividade de trabalho. Desses autores, destacamos Clot (1999/2006), que, a nosso ver, oferece aportes teóricos metodológicos compatíveis com os pressupostos do ISD. Vejamos:

---

<sup>15</sup> A definição de trabalho a que o Grupo ALTER/CNPq chegou é apresentado no segundo capítulo desta tese.

## 1.2 A Clínica da Atividade

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, o contexto sócio-histórico em que surgiu a Clínica da Atividade, corrente que tem como objeto de investigação o trabalho. Em segundo lugar, destacamos as contribuições teóricas da Clínica da Atividade, como seu conceito sobre trabalho. Por fim, discutimos o papel que a Clínica da Atividade dá à linguagem em seus procedimentos metodológicos, descrevendo um deles, a instrução ao sócia, que foi utilizado por nós, e relacionando-o aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

Iniciamos a contextualização sócio-histórica na década de 1940, quando, com o objetivo de adaptar a máquina ao trabalhador para acelerar a produção e retomar o consumo pós-guerra, surge a disciplina da Ergonomia na Grã-Bretanha. Pouco tempo depois, na França, os pesquisadores em Ergonomia, numa perspectiva antropocentrada, voltaram-se, conforme registra Souza-e-Silva (2004), para alcançar outro objetivo – o de melhorar as condições de trabalho, adaptando o trabalho e suas tarefas ao funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social do trabalhador – embora com a mesma finalidade de aumentar a produtividade.

No início, para a Ergonomia francófona, o trabalho era uma atividade realizada por um indivíduo ou um coletivo e situada num contexto particular e estruturado por regras minuciosas que impunham ao (s) sujeito (s) realização de tarefas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser despendido, com a finalidade de alcançar maior produtividade, conforme preconizava Taylor (1911/1995). Nesse sentido, no trabalho, o trabalhador deveria realizar aquilo que estava posto, aquilo que se esperava que ele fizesse. Pregava-se, assim, a necessidade de que houvesse prescrições claras ao trabalhador para que este não tivesse o sentimento de impotência e o conseqüente sofrimento psíquico diante da ausência de um guia para seu agir.

Mas, no começo dos anos setenta, de acordo com Ferreira (2001), a Ergonomia francófona, motivada pelas reivindicações dos trabalhadores na França contra o

fordismo<sup>16</sup>, contrapõe-se a essa ideia, considerando o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições. Dessa forma, aquilo que poderia ser visto, em uma concepção taylorista, como sendo “déficit” do trabalhador (o não cumprimento integral das prescrições) passa a ser visto como elemento constitutivo da atividade do trabalho e como manifestação da inteligência criadora do trabalhador na situação em que se encontra.

Ampliando esse modo de explicar as relações do trabalhador com seu trabalho, surge a Psicologia do Trabalho, que via na atividade de trabalho uma fonte permanente de recriação de novas formas de viver, sendo que as possibilidades de o trabalhador inventar e reinventar prescrições, quando essas não existem ou são imprecisas, compõem até hoje o principal eixo norteador dessa corrente. Aqui, a luta pela saúde, produzida nas transformações dos processos, na eliminação dos riscos e na superação das condições precárias de trabalho, e a valorização das demandas e dos conhecimentos advindos da experiência fazem com que a participação dos trabalhadores seja considerada fecunda e indispensável.

Esse eixo norteador é fruto de um posicionamento vygotskyano que leva em conta a função psicossocial do trabalho e do trabalhador. Este não é um simples realizador de tarefas, mas um agente que, redefinindo e inventando tarefas, transforma sua própria atividade de trabalho e transforma a si mesmo.

[...] o agente redefine também essa tarefa com relação à dos outros, e a qualidade da vida pessoal e coletiva pode estar no centro da tarefa assim redefinida. Os grupos de trabalho vivem segundo regras prescritas e não-prescritas pela organização. As regras não-prescritas são aquelas concebidas pelos atores, negociadas entre eles e, de acordo com os casos, com as hierarquias (CLOT, 1999/2006, p.31).

Redefinir as prescrições é uma condição necessária para que o trabalhador responda às lacunas da organização do trabalho, quando este não lhe dá prescrições precisas (DEJOURS, 1999), e, ao mesmo tempo, é uma conquista em prol da

---

<sup>16</sup> O fordismo é um sistema de trabalho introduzido por Ford, a partir da instalação da linha de montagem movida a volante magnético em sua fábrica nos Estados Unidos, em 1913. Consistia em criar uma cadeia produtiva na qual os trabalhadores especializados, divididos em vários postos de trabalho, iam agregando partes do produto, até chegar ao produto final, em uma divisão extrema de tarefas prescritas. Com ele se deu a aplicação máxima da organização de trabalho preconizada por Taylor.

autonomia no trabalho como atividade planejada (FERREIRA, 2002). Assim, para a Psicologia do Trabalho, aquilo que se faz (*a atividade*<sup>17</sup>) não é precisamente aquilo que se deve fazer (*a tarefa*), e os esforços de personalização são sempre uma antecipação de transformações sociais possíveis.

Mas a Psicologia do Trabalho também compreende que, no estudo da distância entre a tarefa e a atividade, tem-se o sentido do *trabalho real*, que não é o mesmo que trabalho realizado. O trabalho real é constituído por aquilo que o trabalhador faz e por aquilo que deseja, não deseja, deve, não deve, pode e não pode fazer (LEPLAT, 1985). Nas palavras de Clot (1999/2006), é aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado na atividade e que não faz parte das coisas que podemos observar diretamente. Evidentemente, essa concepção trouxe obstáculos metodológicos para sua análise.

Para vencer esse problema, surgiu a Clínica da Atividade, iniciada por Yves Clot. Para ele (1999/2006), a Clínica da Atividade é um caminho que se começa a trilhar na análise do trabalho, com vistas a uma psicologia do desenvolvimento da ação, pois, conforme essa corrente, para se explicar o trabalho real, deve-se recorrer às fontes da ação, ou seja, às “pré-ocupações” do sujeito que a realiza. Essas “pré-ocupações”, da ordem do desejo, da prescrição e das condições de trabalho, quando não conciliadas, podem trazer conflitos para o trabalhador.

De acordo com a Clínica da Atividade, os conflitos, de diferentes ordens, vividos pelo trabalhador, são as alavancas vitais do seu desenvolvimento. Porém, às vezes – como ocorre muito frequentemente no trabalho –, constituem uma série de obstáculos que deixa os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, levando-os ao estresse ou até mesmo ao abandono do trabalho. Quando isso acontece, tanto o desenvolvimento do sujeito quanto da atividade de trabalho ficam prejudicados. Mas, se, ao contrário, esses conflitos forem transpostos, constituirão fatores favoráveis ao desenvolvimento do sujeito e de sua atividade (CLOT, 1999/2006).

---

<sup>17</sup> O significado atribuído ao termo atividade pela Psicologia do Trabalho é diferente do significado atribuído ao mesmo termo pelo ISD (Cf. primeira seção deste capítulo) Em nossas análises, adotamos o significado dado pelo ISD.

Para transpor esses conflitos, o sujeito se apropria de *artefatos*, que, para a Clínica da Atividade, são recursos disponibilizados pelo meio social e constituídos sócio-historicamente, tanto de ordem material, quanto de ordem simbólica, os quais se transformam em instrumentos quando o trabalhador, considerando sua utilidade, apropria-se deles por si e para si. No caso do professor, entendemos que a lousa, o giz, o livro didático, o sistema de computador e o conhecimento sobre a disciplina são artefatos que podem ser transformados em instrumentos de seu agir.

Apropriar-se de um artefato, pois, é dar a ele o estatuto de meio para atingir os objetivos de ação. Mas um mesmo artefato pode tornar-se um instrumento extremamente diferente de sujeito para sujeito e para o mesmo sujeito de acordo com as situações e os momentos (RABARDEL, 1995 *apud* CLOT, 1999/2006).

Um dos artefatos que podem ser considerados extremamente úteis para a resolução dos conflitos da atividade, segundo Clot & Faïta (2000) e Faïta (2004), seria o chamado *gênero da atividade*, que se constitui em um conjunto de regras explícitas e implícitas para o agir, construídas pelo próprio grupo de trabalhadores de uma determinada profissão e aprovadas pelo coletivo de trabalho, no decorrer de sua história, para a resolução dos conflitos de atividade. O gênero da atividade orienta a atividade, oferecendo-lhe uma forma social que a precede e a prefigura.

Segundo Clot (1995; 1999/2006), o gênero da atividade é, em primeiro lugar, o conjunto de regras do ofício apropriadas pelo sujeito para conseguir fazer o que há a fazer; em segundo lugar, conjunto de modos de fazer na companhia dos outros e de gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros quanto ao objeto da atividade. Trata-se, por fim, das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar num meio profissional dado. O sujeito, pois, não sabe por onde começar quando não é capaz de emitir ao menos uma suposição ponderada sobre o gênero da sua atividade. Isso, para nós, pode ser particularmente observável na conduta do professor que fica perdido diante da ruptura do gênero de atividade chamado “aula”, que, ao longo do tempo, foi se reestruturando e se modificando devido às condições sócio-histórico-culturais e às exigências da sociedade e das instituições.

Mas, para a Clínica da Atividade, o gênero da atividade nunca está acabado, e cada trabalhador, com seu estilo próprio, participa da renovação do gênero, que é um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que nos dizem de que modo agem aqueles com quem trabalhamos e como agir ou deixar de agir em situações precisas de trabalho. A tarefa prescrita é constantemente redefinida pelo trabalhador, que forma, transforma e deforma os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais (CLOT, 1999/2006).

Para analisarmos o trabalho, portanto, temos de nos situar diante da interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros. A partir de agora, com base na Clínica da Atividade, pensaremos os *estilos* como formulação dos gêneros em situação, e a criação estilística como resultado do conhecimento do gênero e das dimensões da atividade. Desse modo, considera-se que o sujeito não é de modo algum um sistema subjugado cujas ações só podem ser regradas de fora. Entretanto, ele também não é senhor de suas intenções. O sujeito só existe ao estar exposto às discordâncias entre a atividade dos outros, suas próprias atividades e o objeto do trabalho. Esse objeto, por sua vez, jamais é atingido diretamente, mas sempre por meio de mediação de técnicas materiais e simbólicas, tomadas no âmbito de um dado gênero de situação, técnicas que existem enquanto tais e antecipam inúmeras conseqüências possíveis da ação.

O *trabalho*, pois, é uma “atividade dirigida” pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero da atividade, cabendo ao trabalhador ultrapassar as contradições existentes no interior dessas três coordenadas de determinação, bem como entre elas, redefinindo as prescrições e apropriando-se de outros instrumentos (CLOT, 1999/2006, p.99).

Quando essas prescrições estão distantes dos outros elementos do trabalho real, o trabalhador entra em conflito com elas, reformula-as e prescreve a si novas regras, fazendo emergir seu poder criador e transformador em relação às tarefas. O trabalhador se percebe como aquele que tem o poder e dever de decidir, ou seja, deslocar-se de sua atividade e de suas prescrições, transpondo os impedimentos de seu agir e, assim, desenvolvendo-se como ser humano (CLOT, 1995; 1999/2006; 2005).

Como procedimentos de análise do trabalho real, a Clínica da Atividade, com base em Vygotsky (1934/1987) e Bakhtin (1953/1992) desenvolve atividades dirigidas,



experimentações de campo em que se privilegia o diálogo. Entre elas, a autoconfrontação, que pode ser simples ou cruzada (FAÏTA, 2006). Por meio da *autoconfrontação simples*, o trabalhador é levado a descrever a situação de seu trabalho para o pesquisador, a partir de um vídeo que contém a gravação dessa situação. Nesse tempo, ambos analisam o trabalho apresentado. Na *autoconfrontação cruzada*, retoma-se a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista da área de trabalho, como um colega de trabalho, com o mesmo nível de especialização. Essas atividades dirigidas trazem à tona, para serem interpretadas pelo trabalhador, as reconfigurações construídas em seus próprios textos sobre a sua atividade de trabalho.

Para Clot (1999/2006; 2005), as atividades de comentário dos dados registrados, quando redimensionada a um dado destinatário, o psicólogo ou o colega, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Isso, porque a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, é um meio de ele pensar diferente, com vistas ao destinatário, e um meio de levar o outro a pensar segundo a sua perspectiva. Na e pela linguagem, as reconfigurações sobre o trabalho vão sendo colocadas, deslocando o trabalho real do nível do abstrato ao nível material para que possa ser observado e transformado.

Sem abandonar a verbalização da atividade e a pesquisa como instrumento de intervenção, porém pensando numa forma mais simples de autoconfrontação, que recorra à elaboração da experiência profissional, em vez de registros da experiência em vídeo, e que desloque o cientista da posição de protagonista da investigação para que a atividade seja dirigida pelo trabalhador, a Clínica da Atividade, retomando um caminho apontado por Ivar Oddone *et al* (1981), reestrutura a atividade dirigida chamada *instrução ao sócia*.

O psicólogo Oddone, com objetivo de investigar a atividade profissional dos operários da Fiat, na Itália, pediu a eles que falassem das suas principais dificuldades. Inicialmente, essa pesquisa fracassou porque os operários falavam apenas do fazer idealizado, reproduzindo o discurso das prescrições. As explicações dos pesquisadores da Clínica da Atividade sobre esse fenômeno são diferentes, mas todas têm focado, mais frequentemente, as capacidades desses produtores: para Faïta (1996), a

dificuldade de verbalizar o trabalho realizado pode ser explicada pela grande influência dos discursos teóricos e prescritivos sobre os trabalhadores e, sobretudo, pela complexidade do trabalho real, levando-os a utilizar um material linguístico mais acessível, como é o caso dos discursos teóricos e/ou prescritivos; para Guérin *et al* (2006), os conhecimentos sobre as estratégias utilizadas no trabalho podem ser resultado de uma longa aprendizagem e de muita experiência, ficando tão incorporadas que os trabalhadores não podem se lembrar delas com facilidade para poder explicitá-las, e, para Boutet (1995), a dificuldade de o trabalhador falar de seu próprio trabalho se dá pela inexistência de um modelo consolidado (ou gênero da atividade) que possa auxiliá-lo a desenvolver seu discurso.

Foi aí que Oddone inventou um procedimento chamado instrução ao sócia pelo qual o trabalhador, imaginando que seria substituído no dia seguinte de tal maneira que ninguém desse falta dele, deveria instruir seu sócia, transmitindo-lhe o que fazer o mais fielmente possível. A sequência de trabalho presente na instrução facilitaria a focalização da experiência nos detalhes do trabalho, embora estivesse voltada mais para a questão do como do que da questão do porquê.

Reformulando o método de Oddone para que se realizasse em duas fases, conforme a autoconfrontação, Clot (1999/2006; 2001) cria mais uma etapa de experimentação: o texto oral transcrito é retomado pelo trabalhador, que o comenta por escrito. *Na primeira fase*, portanto, o sujeito confronta-se consigo mesmo e, *na segunda*, o sujeito se vê diante dos traços materializados desse intercâmbio (decifração da gravação) pela atividade de escrita dirigida ao sócia ou a outro destinatário.

A análise das relações entre o sujeito e sua própria atividade – objeto do trabalho de instrução – é dirigida para a atividade do sócia que incide sobre esse objeto. A mesma ação ocorre numa atividade diferente dirigida a um outro destinatário. Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a coerção de uma relação com o outro torna sua própria experiência “alheia” [isto é, como sendo de outro]. Esse efeito pode causar uma transformação da atividade. Diremos, então, que a atividade pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações em que o pensamento se achava “detido” (CLOT, 1999/2006, p. 144-145).

Para a elaboração das perguntas relativas à instrução, o pesquisador-sócia tem de ver a situação de trabalho como alguém que sabe pouquíssimo ou nada sabe sobre ela, antecipando os obstáculos que porventura vai encontrar na realização das tarefas. Nesse caso, é o trabalhador que vai orientar a ação futura do sócia, fazendo aparecer o “você” na sua fala: você chega, você entra, você escolhe, etc. O instrutor deve ajudar o sócia a se orientar numa situação que é por este desconhecida, indicando-lhe não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que faria e não faria, aquilo que deveria e que não deveria fazer e, também, aquilo que poderia e que não poderia fazer. Em outras palavras, o pesquisador-sócia deve procurar ter um acesso não só à vivência da ação, mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito. Nesse procedimento, a ação não vivida faz parte do real da atividade com o mesmo estatuto da ação vivida, o que defende a Clínica da Atividade.

Tecnicamente, portanto, o pesquisador-sócia tem de resistir à atividade de linguagem do instrutor se este só quiser mostrar o trabalho idealizado. O que deve ser convocado pelo sócia é a atividade de trabalho possível e impossível contida no trabalho real, fazendo emergir os impedimentos do agir do trabalhador e os recursos que disponibiliza para transpor esses impedimentos. No caso do estudo do trabalho docente, deve-se fazer emergir os impedimentos do agir do professor e os artefatos de que se apropria para transpor seus impedimentos. Exemplo de pergunta que o sócia pode fazer: o que faço se me faltar tal coisa? Diante dela, o professor deve fazer opções, sendo levado a falar e refletir sobre o as formas como vence os obstáculos ou não.

Para os autores da Clínica da Atividade, o trabalhador, por mais dominado que seja, guarda sempre algo de sua capacidade de ação. Assim, a instrução ao sócia cria subsídios metodológicos para que o trabalhador busque conhecer, denunciar e compreender as formas de dominação e sofrimento existentes, e, a partir disso, como também defendem Guérin *et al.* (2006), apropriem-se dos recursos do meio coletivo para criar e recriar suas próprias relações com o trabalho.

Tratando-se da interpretação do agir humano em textos, podemos destacar, em três aspectos, o valor do procedimento instrução ao sócia na interpretação do trabalho em textos:

- na primeira etapa, por meio da linguagem, constroem-se reconfigurações sobre atividade de trabalho;

- na segunda etapa, também por meio da linguagem, reconstroem-se essas reconfigurações com outras interpretações e avaliações;

- nas duas etapas, o trabalho é trazido à tona ao ser materializado e pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações *nos* e *pelos* textos, que são produzidos nas etapas diferentes.

Como vemos, a Clínica da Atividade pode nos fundamentar teórico-metodologicamente na investigação de qualquer forma concreta de realização de trabalho, o que nos levou a precisar de um conceito específico de trabalho docente para clarear nossas análises e reflexões. Dessa forma, no próximo capítulo, entre outras coisas, mostramos um conceito provisório de trabalho docente a que chegou o Grupo ALTER/CNPq por meio da articulação entre os autores do ISD, da Clínica da Atividade e, inclusive, da Ergonomia da Atividade, a destacar Amigues (2002; 2004) e Saujat (2002a; 2002b; 2004). O esquema que Machado (2009) desenvolveu para representar a atividade de trabalho docente, resultado dessa articulação, e que nos serviu como primeira hipótese de trabalho docente para detecção de reconfigurações sobre os elementos constitutivos do agir do professor e das relações que esse profissional estabelece com os elementos constitutivos de sua atividade de trabalho.

## CAPÍTULO 2

### O trabalho docente *em textos*

“É, certamente, uma grande obra [o professor] chegar a consolidar-se numa personalidade assim [segura e complexa]. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento.

E ter imaginação para sugerir.

E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.”

*(Cecília Meireles)*

Atualmente, o sistema social do trabalho se redefine pelo avanço da tecnologia, pela automação, pela microeletrônica e pela robótica, entre outros meios, que impõem nova visão sobre o trabalho, originam novas formas de gerenciamento e exigem mão-de-obra especializada, para garantir, ao mesmo tempo, produtividade, qualidade do produto e aumento do lucro. No Brasil, a busca por profissionais qualificados têm dado à educação formal o papel de requisito indispensável ao emprego regulamentado, o que tem levado as políticas educacionais a alterarem a configuração da escola, responsabilizando-a pela preparação do aluno para o mercado de trabalho (Cf. TUMOLO, 2005).

Entretanto, para Machado (2007a), essa nova configuração aparece tematizada em documentos destinados ao professor, como os PCN, como uma mudança motivada pela “crise do ensino”, ou seja, pelo afastamento do papel da educação formal das necessidades sociais e do desenvolvimento das teorias científicas, sendo que outros fatores que de fato estão em jogo – fatores de ordem política (até mesmo de política acadêmica), econômica e ideológica – são escamoteados quando se prega que a finalidade da educação seria “formar o cidadão” capaz de ter condições de empregabilidade. E, completando, a autora salienta que, nesses documentos, a finalidade da educação se expressa como se fosse possível de se realizar imediatamente pelo trabalho aqui e agora do professor em sala de aula.

Principalmente nas duas últimas décadas, com objetivo de intensificar a exploração da força e da capacidade do trabalhador, como justifica Lima (1995), a rígida divisão das tarefas, estabelecida pelo *fordismo* e pelo *taylorismo*, deu lugar às multifunções do trabalhador, o que tem exigido dele adaptação constante e conhecimento que ultrapassa sua formação profissional. Para Oliveira (2004), isso, implantado no meio escolar, delegou ao professor o papel de quem deve não só formar cidadãos intelectualizados e polivalentes, mas também assumir várias funções pedagógicas, elaborando e aplicando projetos, e administrativas, gerindo a própria escola, entre outras coisas, sem deixar, contudo, de garantir o desempenho dos alunos almejado pelos paradigmas educacionais.

Moraes (1997), por exemplo, apresenta e defende um paradigma educacional atual que, naquela época, emergia, cobrando do professor capacidades e conhecimentos para atender a cada aprendiz, que é original, singular, único, que tem necessidades (físicas, cognitivas, socioculturais etc.) particulares, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser também afetivamente atendido, porque é uma totalidade integrada, indivisível, que constrói o conhecimento usando não apenas a racionalidade, mas também as sensações e as emoções. O que a autora não coloca, entretanto, é que, segundo os censos escolares realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/MEC de 1997 a 2007<sup>18</sup>, a média nacional de alunos de ensino fundamental por sala, em escolas públicas, tem variado entre os números 31 a 40. Isso significa que o professor dessas escolas, a cada 50 ou 100 minutos do seu dia de trabalho, tem interagido com, pelo menos, 31 alunos diferentes, sem contar as outras pessoas e entidades (diretor, coordenador, pais, sociedade, governo), que, de forma indireta, povoam seu espaço simbólico de aula<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Páginas da WEB consultadas em 26/04/2008. Disponíveis a partir de <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>.

<sup>19</sup> Desconsiderando as reais condições de trabalho do professor, criou-se a premissa de que o não-cumprimento do que é prescrito deve-se a algum déficit desse profissional, que poderia ser superado com conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos. Correlativamente, é essa premissa que também tem guiado a produção de textos de prescrição para os professores pelas instituições educacionais, conforme demonstrado por Machado & Bronckart (2005), Bronckart & Machado (2004) e Correia (2007).

Toda essa problemática vivenciada pelo professor, pois, faz com que ele mergulhe numa multiplicidade de significações que, para Machado (2006), justificaria a afirmação de Saujat (2002b) de que o trabalho do professor é um enigma, e a afirmação de Bronckart (2006) de que as pesquisas sobre o trabalho educacional evidenciam sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, de caracterizá-lo e até mesmo de simplesmente falar dele. Sobre o trabalho do professor, polissêmico e complexo, não teríamos, parece-nos, conceitos definitivos, mas, sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo sócio-historicamente e que podem ser identificados no confronto com dados e resultados de pesquisas que o têm como objeto, sejam pesquisas em Educação, Psicologia da Educação, Linguística Aplicada, Ergonomia, entre outras.

Apesar disso, o Grupo ALTER/CNPq considera que os aportes do ISD e da Clínica da Atividade, articulados ao da Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2002a; 2002b e 2004; AMIGUES, 2002, 2004) fornecem um conjunto de propriedades da atividade de trabalho, que podem contribuir para uma definição provisória do que podemos considerar como “trabalho do professor”. Por nos basear nessa definição, fazemos sua apresentação na primeira seção deste capítulo.

Com base nessa definição, o Grupo ALTER/CNPq tem alicerçado suas pesquisas, mas com objetivos e objetos diferentes dos que são tomados pela Ergonomia da atividade e da Clínica da Atividade, uma vez que não é o trabalho do professor em si que analisa, mas o que tem chamado, junto ao grupo LAF, de “figuras interpretativas do agir” (BRONCKART, 2006) ou, mais especificamente, a reconfiguração e avaliação do agir do professor em diferentes textos que circulam na instituição educacional principalmente (MACHADO *et al*, 2004). Os tipos de texto que já foram analisados pelo Grupo ALTER/CNPq são: a) institucionais de prescrição (BRONCKART & MACHADO, 2004; MACHADO & BRONCKART, 2005; MACHADO & CRISTÓVÃO, 2005; ABREU-TARDELLI, 2006; MACHADO, 2007a; CORREIA, 2007; BARRICELLI, 2007); b) produzidos em situações naturais de trabalho (ABREU-TARDELLI, 2006)<sup>20</sup>; c) produzidos em situações de pesquisa, por indução do

---

<sup>20</sup> Abreu-Tardelli (2006), especificamente, analisa textos em situação de trabalho de formação contínua na realização de um *chat* educacional.

pesquisador (BUZZO, 2008; TOGNATO, 2009); d) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, antes da realização de uma determinada tarefa, produzidos pelos próprios sujeitos (ABREU-TARDELLI, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; TOGNATO, 2009); d) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, antes da realização de uma determinada tarefa, produzidos por autoridades de escola (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; BARRICELLI, 2007, BUENO, 2007); e) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, depois da realização de uma determinada tarefa, produzidos pelos próprios sujeitos (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; MACHADO & BRITO, 2008); f) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, depois da realização de uma determinada tarefa, produzidos por observadores externos (MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007), e g) interpretativos ou avaliativos do agir do professor produzidos em atividade literária ou midiática (BUTTLER, 2008).

Na análise desses textos, o grupo ALTER/CNPq encontrou procedimentos para identificar tanto as categorias da semiologia do agir propostas por Bronckart (2004), apontadas no primeiro capítulo desta tese, quanto os elementos constitutivos da atividade docente a partir da definição de trabalho a que chegou. Esses procedimentos serão expostos na segunda seção deste capítulo. Primeiramente, vejamos a definição de trabalho docente pelos “óculos” do Grupo ALTER/CNPq.



## **2.1 Trabalho docente pelos “óculos” do Grupo ALTER/CNPq**

O Grupo ALTER/CNPq (Cf. MACHADO & BRONCKART, 2009), fundamentado nos pressupostos revistos no primeiro capítulo desta tese, concebe o trabalho docente, de modo mais amplo, como uma atividade:

- realizada em um contexto social específico, que envolve a situação imediata e a mais ampla, incluindo-se nesta todos os outros aspectos da vida do sujeito que podem esclarecer sua conduta em situação de trabalho;

- pessoal e sempre única, que envolve e faz o sujeito engajar nela toda a sua totalidade: seu físico, suas capacidades mentais e práticas, suas emoções etc.;

- criativa, uma vez que requer, a cada instante, que o sujeito mobilize sua criatividade e um conjunto vasto de conhecimentos para ser defrontar com os imprevistos do real;

- interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é sempre de mão dupla: ao agir sobre o meio (material, imaterial ou simbólico), o sujeito transforma esse meio e é por ele transformado;

- mediada por instrumentos materiais, imateriais ou simbólicos, que são resultado da apropriação pelo trabalhador de artefatos socialmente construídos, que lhe são disponibilizados pelo meio social;

- interpessoal, pois envolve sempre uma interação com “o outro”, isto é, com todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, com todos os “outros” interiorizados pelo sujeito;

- impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;

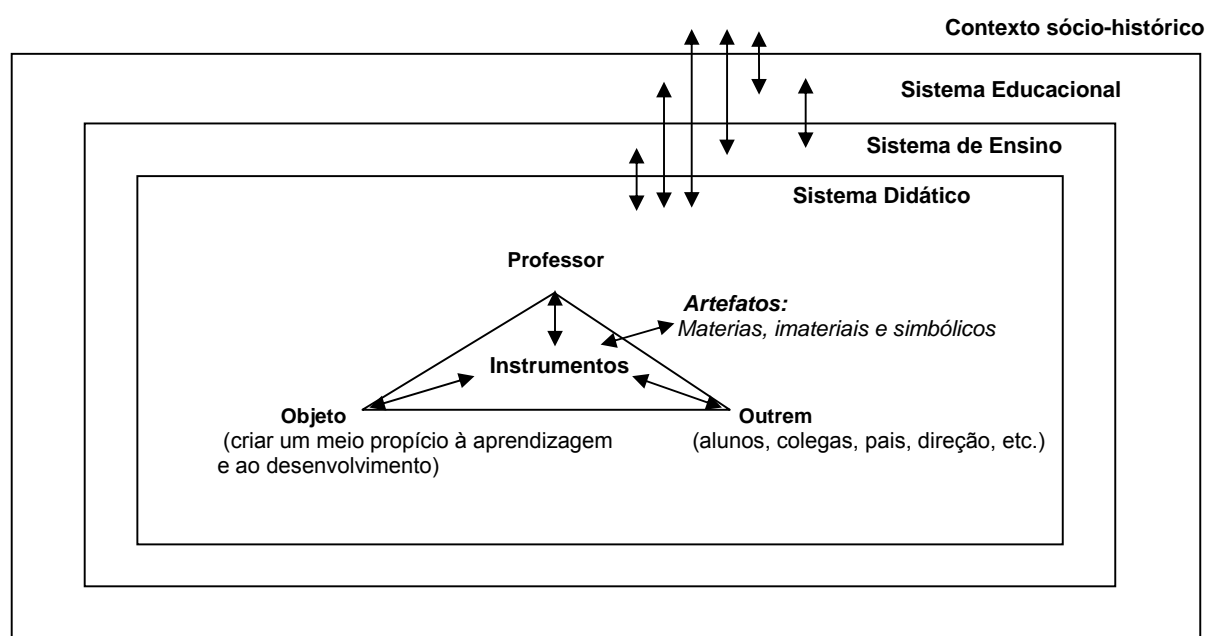
- guiada pelos objetivos próprios que o sujeito constrói para si, em uma solução de compromisso com o que lhe dizem que deve fazer, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico;

- transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos de agir” – gêneros de atividade para Clot (1999/2006) – específicos de cada ofício, sócio-historicamente constituídos pelos coletivos de trabalho;

- não-reduzida ao que é efetivamente realizado pelo trabalhador, mas que também envolve aquilo que ele não chega a fazer, aquilo que ele é impedido de fazer, aquilo que ele se abstém de fazer, aquilo que ele queria ter feito e não fez etc.;

- conflituosa, pois o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, ao se defrontar com os mais diferentes conflitos: conflitos internos entre vozes contraditórias interiorizadas, conflitos com o outro, conflitos com o meio, conflitos com os artefatos, conflitos com as prescrições etc.

Guiado por isso e acrescentando as considerações de Bronckart (2004), de Amigues (2004) e de Saujat (2002a; 2002b), o Grupo ALTER/CNPq chega a uma definição provisória (mesmo que ainda parcial) do “trabalho do professor”. Em suma, ele consiste em uma mobilização pelo professor de seu ser integral, com o objetivo de criar um meio que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, sob orientação de um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias externas. Essa definição aplicada à atividade do professor em aula (em sentido amplo e simbólico) pode ser representada pelo seguinte esquema de Machado (2009):



Esquema 1: Atividade do professor em aula (Machado, 2009)

Observa-se que, por esse esquema, não se considera que o objeto do trabalho do professor seja algo como “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou polivalente” ou como “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno preparando-o para o mercado de trabalho”, mas que o objeto é, de fato, criar um meio propício ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos. Além disso, considera-se que nessa atividade, estão envolvidos outros indivíduos tanto presentes (alunos) quanto ausentes (colegas, direção, pais, etc.), e que, para construir o objeto de seu trabalho, o professor conta com artefatos sócio-historicamente construídos (tanto materiais e imateriais quanto simbólicos, de diferentes origens) disponibilizados pelo meio social em que se encontra. Esses artefatos, como explica Machado (2007b), precisam ser apropriados pelo professor, por si e para si, constituindo-se em verdadeiros instrumentos, que, nesse sentido, provocam transformações não apenas sobre o objeto, mas também sobre os outros indivíduos envolvidos na atividade e sobre o próprio professor, que pode, assim, agir eficazmente, e que esse agir, entretanto, não se limita a “dar aula” em sala de aula (espaço físico determinado). Antes dessa tarefa, há a tarefa de planejamento e, depois, dela, há a tarefa de avaliação, por exemplo. Também se considera que o trabalho do professor, conforme reconhecido pela Didática de Língua Francesa (SCHNEUWLY, CORDEIRO & DOLZ, 2005), ocorre no interior de sistemas didáticos, que estão inseridos no interior de sistemas de ensinos, que, por sua vez, estão inseridos em sistemas educacionais. Vejamos:

No interior dos sistemas educacionais estão as instâncias que formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela. No caso do Brasil, a instância maior desses sistemas é Ministério da Educação e do Desporto, nas pessoas dos especialistas chamados para prescrever conhecimentos a serem ensinados a partir dos conhecimentos científicos. No interior dos sistemas de ensino, estão as instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelas instâncias superiores dos sistemas educacionais, compreendendo os estabelecimentos de ensino (escolas superiores, de ensino médio e fundamental, de educação infantil), os programas, os instrumentos didáticos, etc. Esses sistemas encontram-se concretamente articulados ao meio social geral, às instâncias

políticas gerais, à administração escolar etc. Finalmente, nos sistemas didáticos, está o triângulo didático, com seus três pólos constitutivos: o professor, o objeto da atividade do professor e os outros (alunos, pais, direção etc.).

Além desses sistemas ainda há os sistemas político, econômico, ideológico, etc., inseridos num contexto sócio-histórico, que constroem finalidades do agir do professor numa determinada época. Atendendo às demandas do mercado, por exemplo, as políticas educacionais têm atribuído à escola e ao trabalho do professor a obrigação de formar mão-de-obra eficiente e capaz, conforme discutimos na introdução deste capítulo.

Diante do exposto, o Grupo ALTER/CNPq (MACHADO & BONCKART, no prelo/2009) considera que o professor, em seu trabalho:

- reelabora continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com sua situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mobiliza sobre os outros interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;

- escolhe, mantém ou reorienta o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;

- apropria-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir;

- seleciona instrumentos adequados a cada situação;

- serve-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;

- enfrenta conflitos dos mais diversos, resolvendo-os ou não, de acordo com o que pode se desenvolver, ou entrando em crise, sobretudo quando não encontra suporte do coletivo de trabalho ou da instituição para que possa superar esses conflitos.

Com essa concepção o Grupo ALTER/CNPq tem identificado diferentes reconfigurações do agir do professor em diferentes textos, que, muitas vezes, mostram que o verdadeiro déficit não está no professor, mas nas próprias prescrições ou nas

condições de trabalho que impedem o seu desenvolvimento profissional. Desse modo, consideramos que a construção e a reconstrução permanente de concepções adequadas sobre esse trabalho é essencial. Em acordo com Guimarães *et al* (2007), acreditamos que só essas concepções é que podemos confrontar as reconfigurações do agir docente nos textos produzidos por diferentes atores do sistema educacional e, assim, desenvolver uma crítica coerente sobre as avaliações negativas – mesmo as que provêm de discursos científicos – que continuam, a nosso ver, a negar ao professor o papel de verdadeiros atores em seu próprio trabalho.

Para identificar diferentes reconfigurações do agir do professor em textos, o Grupo ALTER/CNPq adota e reformula procedimentos da análise textual do ISD e agrega a eles procedimentos da análise da conversação, entre outros, como vemos a seguir:

## **2.2 Procedimentos do Grupo ALTER/CNPq para análise de textos**

Os procedimentos do ISD para análise de texto, que apresentamos no capítulo anterior desta tese, receberam, em alguns aspectos, especial atenção e/ou reformulação nas pesquisas do Grupo ALTER/CNPq. Esses aspectos se referem à identificação das condições de produção dos textos e à organização das análises textuais em três níveis, no organizacional, enunciativo e semântico.

Para identificar as condições de produção dos textos, antes mesmo de qualquer análise, segundo Machado & Bronckart (2009), são levados em conta cinco aspectos: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto se produz, circula e é usado, o suporte em que o texto é veiculado, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e o contexto de produção. Sobre cada aspecto Machado e Bronckart (2009) dá um exemplo:

- o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto se produz, circula e é usado: o quadro das reformas neoliberais empreendidas nos anos 90 no Brasil, que dão maior sentido aos textos oriundos das instâncias governamentais, conforme constata Bronckart & Machado (2004);

- o *suporte* em que o texto é veiculado: revista da mídia impressa destinada a professores que veicula crônicas sobre o trabalho do professor. Nelas, Barbosa (2008) identifica modelos de agir docente ultrapassados, mas valorizados pelos editores da revista, que buscam que os professores os assumam.

- o *contexto linguageiro imediato* – texto(s) que acompanha(m), em um mesmo suporte, o texto analisado: “exercícios de reflexão” que acompanham, num mesmo suporte, algumas crônicas analisadas por Barbosa (2008) e que reconfiguram os modelos de agir docente expressos nessas crônicas.

- o *intertexto* – texto(s) com o(s) qual(is) o texto analisado mantém relações facilmente identificáveis: instruções dadas para a produção de projetos de intervenção e de textos discutidos nas aulas do curso de formação de professores, dois tipos de texto analisados por Bueno (2008).

- o *contexto de produção* – representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros (emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção), de acordo com Bronckart (1997a/2003).

Em relação ao contexto de produção, tal como defendido por Bronckart (1997a/2003), o Grupo ALTER/CNPq, segundo Machado e Bronckart (2009), considera atentamente três questões a mais que serão fatores que interferirão diretamente na forma dos textos produzidos e, portanto, devem ser considerados nas análises dos textos:

- no processo de produção, o emissor assume diferentes papéis ao mesmo tempo, que não se confundem apenas com seu papel social e, assim, esses papéis devem ser identificados, o que, aliás, Fillietaz (2002) tem buscado desenvolver em alguns de seus trabalhos.

- a grande parte das situações de produção envolve mais de um destinatário, presentes ou ausentes, a quem a produção pode se destinar de modo direto ou indireto, e que podem ter vários papéis sociais e praxiológicos.

- o produtor pode ter representações de mais um objetivo a ser alcançado, inclusive pelos diferentes papéis que pode assumir.

Essa complexidade dos parâmetros da situação de produção pode ser exemplificada pela situação de coleta dos dados de Abreu-Tardelli (2006). Tomando a situação de produção de uma professora-formadora, que tem a tarefa de gerir um *chat* educacional, verificamos que a mesma se encontra fisicamente em sua casa, em um sábado, mas em interação síncrona com receptores que se encontram em diferentes lugares físicos. Para isso, a formadora deve coproduzir um texto em um espaço virtual comum aos diversos participantes, sobre quem ela tem informações muito vagas. Seus destinatários diretos, instituídos socialmente como tais, ocupam o lugar social de professores em formação. Entretanto, há ainda outros destinatários, embora com funções diferentes na própria situação: no espaço virtual, há a tutora do curso e, no espaço físico, uma pesquisadora, observando e filmando o trabalho desenvolvido. Além disso, a formadora observada sabe que seu trabalho ficará registrado, podendo ser visto posteriormente por outros pesquisadores e que o texto do chat, como parte desse trabalho, também ficará gravado, podendo ser acessado tanto por alunos quanto por representantes da instituição empregadora e que, portanto, seu trabalho poderá ser posteriormente sujeito a avaliações de diferentes indivíduos, pautadas por diferentes critérios.

Quanto à organização das análises textuais, o Grupo ALTER/CNPQ, segundo Machado e Bronckart (2009), verificou que a apresentação tal como proposta por Bronckart (1997a/2003) é problemática, uma vez que nela se encontram elencados dois tipos de análise – uma “análise de conteúdo” referente às categorias da semiologia do agir e uma “análise de unidades e estruturas linguísticas” – colocadas de modo separado uma da outra e, mais ainda, separadas de uma “análise linguístico-discursiva.

Buscando resolver esse problema, explicitando mais claramente os procedimentos, o Grupo ALTER/CNPq reorganizou os elementos considerados por Bronckart (1997a/2003), desenvolvendo três tipos de análises correlacionadas pertencentes à análise linguístico-discursiva: a análise do nível organizacional, do nível enunciativo e do nível semântico (especificamente do agir), o que podemos ver explicado em Machado e Bronckart (2009) e que retomamos a seguir:

Em relação ao nível organizacional, analisam-se: o plano global do texto, a sequência global que eventualmente o organiza, as sequências locais, os tipos de discurso e os mecanismos de coesão e de conexão.

Para a identificação do plano global, o Grupo ALTER/CNPq serve-se de diferentes índices linguísticos (os macro-organizadores textuais, por exemplo), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), cotextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto) e de conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence. A análise do plano global pode nos levar à identificação de uma sequência global, como a injuntiva, que caracteriza os textos prescritivos, e que, conseqüentemente, pode nos levar a identificar a relação que se institui pela própria organização injuntiva entre o enunciador e o destinatário. Ou a identificação de uma sequência textual global argumentativa ou explicativa, que, por sua vez, podem nos levar a identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação linguageira (*convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do destinatário, manter sua atenção* etc.), suas representações em relação ao objeto temático (como sendo difícil de ser compreendido pelo destinatário ou de ser controverso), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado (igual ou diferente da do produtor). Por exemplo, a presença constante de sequências explicativas locais nos textos prescritivos produzidos por instâncias governamentais é um índice de que se representa o objeto temático como sendo de difícil compreensão para os professores, o que é uma das características que dá a esses documentos um ar de gênero de divulgação científica ou paradidático. Ao mesmo tempo, a presença também marcante de sequências argumentativas apresenta o objeto temático como sendo controverso, indicando que se julga que os professores podem ter posições diferentes dos prescritores e, que um dos objetivos desses textos é o de convencê-los sobre a verdade das proposições teóricas e metodológicas neles veiculadas, como demonstram Bronckart & Machado (2004); Machado & Cristóvão (2005) e Correia (2007).

Os tipos de discurso são identificados com base em suas características linguísticas ou nas configurações de unidades linguísticas específicas (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.),



conforme propõe Bronckart (1997a/2003). No quadro desses tipos de discurso, constroem-se e desenvolvem-se as diversas formas de raciocínio humano (causal/temporal na narração e no relato interativo; de senso comum no discurso interativo; lógico-argumentativo, no discurso teórico, entre outros) e a planificação do conteúdo, as chamadas *sequencias locais*, cujos efeitos de sentido são os mesmos da sequência global.

Os mecanismos de coesão nominal, que mantêm a isotopia mínima do texto, assegurando a progressão temática por meio de novas especificações e mobilizações das referências virtuais dos lexemas mobilizados, são identificados pela *anáfora definida fiel*, quando à introdução de um referente se segue uma retomada lexical idêntica ou quase idêntica, e uma *anáfora definida infiel*, quando essa retomada não é feita de modo idêntico. Com base em Adam (2006), que defende que as anáforas definidas fiéis também podem trazer novos significados, o Grupo ALTER/CNPq observou, nos textos produzidos pelas instâncias governamentais, que o lexema “professor”, cada vez que é retomado, têm um valor diferente, ora designa o professor-destinatário, ora designa diferentes grupos de professores de modo generalizado (cf. Bueno, 2006). E a ausência dos mecanismos de coesão nominal é interpretada em relação ao agir languageiro que se desenvolve, como no caso da pesquisa de Abreu-Tardelli (2006), em que a falta de coesão nas interações entre formador e professores via computador assinala um agir languageiro dos professores contrário ao esperado pelo formador ou um conflito entre os objetivos dos interactantes.

Os mecanismos de conexão podem ser identificados pelos organizadores textuais, e, em relação à reconfiguração do agir, podem assinalar as fases temporais de uma determinada tarefa; associar as funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa (*logo, portanto, porque* etc.); permitir identificar argumentos oriundos de outras vozes e o grau de oposição com a voz do autor do texto, assinalando a ocorrência, em um mesmo texto, de reconfigurações diferentes sobre um mesmo agir (*mas, embora, entretanto* etc.); constituir-se como índices de introdução de razões ou motivos atribuídos ao agir (*porque, em razão disso, por causa disso* etc.) ou como índices de introdução das finalidades ou dos objetivos do

agir (*para, para que, a fim de que* etc.), conforme apresentamos no primeiro capítulo desta tese.

A análise do nível enunciativo do texto incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um número grande de unidades linguísticas. Dentre eles, a ausência ou presença das marcas de pessoa, das marcas de inserção de vozes, dos modalizadores do enunciado, coincidindo com a análise dos mecanismos enunciativos de Bronckart (1997a/2003), conforme apresentamos no primeiro capítulo desta tese (p. 48-51). Entretanto, o Grupo ALTER/CNPq, de acordo com Machado e Bronckart (2009), insere nesse nível de análise os modalizadores subjetivos e os adjetivos.

Os modalizadores subjetivos correspondem às unidades das *modalizações pragmáticas*, propostas por Bronckart (1997a/2003), identificadas pelos verbos auxiliares, que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo ao(s) actante(s) determinadas intenções, finalidades, motivos, razões, capacidades (e incapacidades), julgamentos, etc. Ex.: *querer, tentar, buscar, procurar, pensar, acreditar, gostar de* etc. + verbo no infinitivo. Eles permitem também a identificação de aspectos do “real da atividade de trabalho”, nos termos postos pela Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006), isto é, indicando não é o que é efetivamente realizado, mas o que é desejado, impedido, o que tentamos fazer, o que não conseguimos fazer etc.

Os adjetivos são unidades lexicais. Sua análise se justifica pelo fato de que, além de termos o objetivo de identificar as reconfigurações sobre o agir do professor, temos também o objetivo de identificar as avaliações que se constroem sobre diferentes formas de agir e dos respectivos actantes e os critérios que as orientam, avaliações essas que colocam em cena o debate social que se trava sobre o trabalho do professor e sobre diferentes actantes. Para desenvolver essa análise, o Grupo ALTER/CNPq se baseia no trabalho desenvolvido por Kerbrat-Orecchioni (1998), em que a autora examina diferentes classes de palavras, demonstrando que os índices da subjetividade enunciativa se encontram em quase todas as classes de lexemas, além dos modalizadores. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1998), os adjetivos se distribuem em dois grandes grupos: os *afetivos*, que mostram uma reação emocional da instância enunciativa em relação ao objeto, e os *axiológicos*, que, além de mostrarem essa

reação, pressupõem uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto, mais ou menos subjetiva, que se baseia em uma norma dupla, no sentido de que, de um lado, o objeto é, de fato, portador da propriedade avaliada e, de outro, que a avaliação depende do sistema de avaliação da instância enunciativa.

A análise do nível semântico (ou nível referente à semiologia do agir) incide sobre a análise dos elementos constitutivos do agir, *razões motivos, finalidades intenções, instrumentos, capacidades*; os tipos de agir (individual e coletivo) e o papel atribuído aos actantes (agente e ator). A análise semântica, segundo Machado e Bronckart (2009), está correlacionada às análises dos outros níveis, o que, por nossa parte, já adiantamos no primeiro capítulo e, aqui, expressamos com as palavras dos autores:

- Por meio da análise do plano global, podemos identificar os actantes principais postos em cena pelos textos e depreender os segmentos temáticos centrais, procurando fazer deles um resumo por meio de um rótulo referente às categorias do agir ou ao trabalho do professor e às suas fases.
- Por meio da identificação da sequência global (caso existente) e das sequências locais, podemos interpretar a posição do actante-enunciador em relação ao objeto temático, as suas representações sobre as capacidades cognitivas de seu interlocutor, assim como sobre a posição do interlocutor em relação a um objeto temático controverso.
- Por meio da análise das séries coesivas centrais, podemos identificar quais são os actantes principais colocados em cena pelo texto e, pela análise das unidades lexicais que as constituem, podemos identificar como se constituem as representações sobre essas actantes no decorrer da progressão temática.
- De acordo com a função dos organizadores textuais, as seqüências podem conter o curso do agir ou do desenvolvimento de uma determinada tarefa. Além disso, podemos, com a análise dos enunciados introduzidos por organizadores argumentativos, identificar vozes pressupostas postas em cena, o que dizem essas vozes, qual o valor atribuído a essas vozes e, enfim, determinantes externos, motivos, finalidades ou objetivos atribuídos a um determinado agir.
- Por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica.
- Por meio da análise dos mecanismos de inserção de vozes, podemos identificar a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes que são colocadas explicita ou implicitamente em cena e as relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa e, portanto, o debate social que elas evidenciam.
- Pela análise das modalizações do enunciado, podemos identificar como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, ou em relação às reações que provoca na instância

enunciativa, e o tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes.

- Por meio da análise das modalizações subjetivas, podemos identificar intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades) e pensamentos atribuídos ao actante que se encontra na posição de sujeito do enunciado.

- Enfim, por meio da análise dos adjetivos, podemos identificar as diferentes reações das instâncias subjetivas sobre um determinado objeto temático e, no caso das pesquisas do Grupo ALTER/CNPq, sobre o agir e o actante (MACHADO & BRONCKART, 2009, p.)

Esses procedimentos podem ser utilizados para qualquer tipo de texto, mas se tratando de textos com estrutura dialogal, o Grupo ALTER/CNPq destaca, pelos trabalhos de Carvalho (2007), Machado & Brito (2008) e Tognato (2009), com base em Marcuschi (2003) e em Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), alguns outros procedimentos da análise da conversação. No nosso caso, esses procedimentos são importantes porque analisamos um diálogo oral produzido durante a primeira etapa da instrução ao sócia.

Em primeiro lugar, a conversação, tanto para Marcuschi (2003) quanto para Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), apresenta-se como um diálogo. E, para Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), os ingredientes do contexto de produção desse diálogo – entendendo contexto da mesma forma que Bronckart (1997a/2003), ou seja, conjunto de parâmetros que podem exercer uma influencia sobre a forma como o texto é organizado – são a cena, os objetivos e os participantes.

A cena é composta pelo lugar e pelo momento físico e social, sendo que a conversação deve ocorrer durante o mesmo tempo físico para os falantes, mas pode acontecer na condição de que os falantes estejam face a face ou não. Os objetivos residem na finalidade da interação, podem pré-existir (objetivos globais) ou serem construídos na interação (objetivos pontuais). Os participantes podem ser considerados no seu aspecto físico e biológico (idade, sexo, etnia etc.), social (profissão, status etc.) e psicológico (caráter e humor), em suas relações mútuas (graus de conhecimento, natureza dos laços sociais – familiares ou profissionais – e dos laços afetivos – simpatia, antipatia, amizade, entre outros) e no quadro participativo (os papéis interlocutivos – emissor e receptor – que se alternam, os diferentes tipos de receptores – participantes reconhecidos ou destinatários diretos, que oficialmente fazem parte do

grupo conversacional, e os participantes não-reconhecidos ou destinatários indiretos, que são os receptores ocasionais e espiões).

As representações sobre os ingredientes do contexto nem sempre são as mesmas para todos os participantes, de modo que pode haver mal-entendidos em relação ao contrato de comunicação. No que diz respeito à produção, o contexto determina o conjunto de escolhas discursivas que o falante deve efetuar; seleção dos temas e das formas de tratamento, nível de língua, atos de fala (perguntar, por exemplo) etc. No que diz respeito à interpretação dos enunciados pelo receptor, o contexto desempenha, igualmente, um papel decisivo, em particular, para a identificação da significação implícita do discurso dirigido. É, portanto, indispensável que o analista tenha acesso aos dados contextuais para poder descrever adequadamente o que se passa na interação, o que também defende Bronckart (1997/2003).

Em segundo lugar, para Marcuschi (2003) a conversação implica uma interlocução, ou seja, uma troca de palavras de caráter semi-improvisado (temas abordados, ordem dos turnos). Os turnos, produção de um falante enquanto está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, compõem sequências em movimentos coordenados e cooperativos. Algumas dessas sequências, devido à relação de contiguidade entre elas, são chamadas de “pares adjacentes” ou “pares organizacionais”. Como exemplo de par conversacional, podemos citar, entre outros, o par pergunta-resposta.

Ao contrário do que se pode imaginar, a definição do ato de perguntar não é simples. Para Kerbrat-Orecchioni (2001), frequentemente, quem faz a pergunta (produtor 1) quer obter uma informação, mas, em algumas situações, ele pode tê-la, mas mesmo assim, faz uma pergunta, guiado por outros objetivos, que podem ser os seguintes: porque quer saber se o destinatário (produtor 2) também a tem (como nas perguntas em aulas, avaliações etc.); porque quer que o produtor 2 confesse algo (caso dos interrogatórios); porque quer ter o prazer de escutar o produtor 2 dizer com sua própria voz a informação que ele já tem ou pensa ter (caso dos namorados, com a pergunta “você me ama?”); porque quer informar uma terceira pessoa (caso de reportagens, por ex.); porque quer provocar no questionado um processo associativo

(como na psicoterapia, por exemplo.); ou ainda, porque quer ser educado, polido, em relação ao questionado (na conversação cotidiana, por exemplo).

A essa enumeração de objetivos do questionador feita por Kerbrat-Orecchioni (2001), poderiam ser acrescentados outros, a partir de uma reflexão sobre os objetivos reais dos pesquisadores quando entrevistam profissionais, por exemplo. De qualquer modo, para Machado & Brito (2008), nem sempre será fácil para quem recebe a pergunta, saber exatamente qual é o objetivo de quem faz pergunta, podendo essa dúvida ou uma representação errônea sobre o objetivo levar a diferentes tipos de respostas.

As perguntas podem ser expressas na forma interrogativa direta ou indireta, divididas em dois grandes grupos: as totais, em que a informação demandada diz respeito ao valor de verdade atribuído pelo produtor 2 ao conteúdo proposicional global (como em “Você leu o jornal hoje?”) por meio de respostas do tipo *Sim/Não*, e as parciais, construídas com pronomes interrogativos, com as quais se pede a *identificação* de um dos constituintes da frase (como em “Qual é sua cor preferida?”) e que trazem o pressuposto da existência de uma informação genérica (como “o interlocutor prefere alguma cor”) em relação à pergunta anterior.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2001), essas perguntas parciais veiculam pressupostos muito mais precisos do que as totais (mesmo que estas também não sejam neutras), impondo um quadro muito mais restritivo às respostas, que frequentemente são determinadas por eles. Assim, normalmente, quando o questionado se encontra em posição inferior à do questionador, ele evita entrar em conflito, respeitando o tópico temático colocado em pauta e as pressuposições porventura propostas pelo questionador, mantendo, desse modo, a coerência do diálogo.

Outra coisa que se busca manter durante a conversação é a organização dos turnos. Falar um por vez é a regra geral básica, fator disciplinador da atividade conversacional. O sistema básico de operação da conversação é a tomada de turno, que é a passagem de um turno a outro e que, segundo Marcuschi (2003), ocorre por dois mecanismos: ou o falante corrente escolhe o próximo falante, e este toma a palavra iniciando o próximo turno; ou o falante corrente pára, e o próximo falante obtém

o turno pela auto-escolha. Também para Marcuschi (2003), a conclusão de um enunciado, a entonação baixa, o olhar fixo por alguns instantes, o silêncio, a pausa, uma hesitação são marcadores relevantes para a troca de turno, e é comum que a troca se dê após conjunções como *e*, *mas*, *aí*, *então*, emitidas pelo ouvinte. Nesses casos, as tomadas podem constituir verdadeiros assaltos ou usurpações do turno. Se um falante fala durante o turno do outro, ocorre a sobreposição de vozes; se o turno for realizado desde seu início por várias pessoas ao mesmo tempo, acontece o que é chamado de vozes simultâneas.

Numa conversação, entretanto, espera-se um equilíbrio relativo da focalização do discurso que não deve se centrar no “eu”, seja pelo monopólio da palavra, seja pelo discurso autocentrado, e da relação dos turnos, evitando sobreposições de vozes e os intervalos grandes de silêncio. Quando acontecem, uma negociação explícita ou implícita deve intervir (deixe-me falar, ainda não acabei, desculpe, não quero interrompê-lo; um dos falantes abdica de falar e repete o segmento encoberto ou aumenta a intensidade vocal). No funcionamento das conversações, por vezes, existe um distribuidor oficial de turno. Na ausência desse distribuidor, a alternância dos turnos deve ser autodirigida, com base num certo número de regras interiorizadas pelos participantes.

Conforme Marcuschi (2003) e Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles, estão a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. E o diálogo propriamente dito seria o simétrico, ou seja, aquele em que vários participantes têm supostamente o mesmo direito à auto-escolha da palavra, do tópico<sup>21</sup> a tratar e de decidir sobre seu tempo.

Mas a simetria de papéis e direitos é quase impossível, pois a diferença de condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre os indivíduos criam um tipo de relação interpessoal e deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo. Dessa forma, surgem os diálogos assimétricos, ou seja, aqueles em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s).

---

<sup>21</sup> Segundo Marcuschi (2003), tópico é aquilo acerca de que se está falando.

Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) considera que a relação interpessoal que podemos estabelecer com os demais participantes se organiza a partir de duas dimensões gerais, que são: a relação horizontal e a relação vertical:

A dimensão da relação horizontal refere-se ao fato de que, na interação, os participantes podem se mostrar mais ou menos próximos ou afastados: o eixo da relação horizontal é um eixo gradual, orientado ou para a distância social ou para a familiaridade e intimidade que há entre os falantes. Para determinar essa relação, há alguns fatores contextuais mais relevantes: o grau de conhecimento recíproco, a natureza da relação socioafetiva que os une e a natureza da situação comunicativa (informal, formal, cerimonial). Essa relação pode ser identificada por marcadores verbais e não-verbais. Neste trabalho focalizaremos apenas os marcadores verbais, como os pronomes de segunda pessoa, o uso de você, os nomes de tratamento que incluem os títulos, o uso do nome ou do apelido, os termos de parentesco, o nível de linguagem, visto que são suficientes para nossos objetivos. Em Carvalho (2007), por exemplo, vemos que, num discurso de formatura, a natureza da situação comunicativa (formal e solene) do cerimonial de Colação de Grau faz com que o orador se mostre mais afastado de alguns ouvintes que de outros, numa dimensão de relação interpessoal horizontal: a distância social entre os interlocutores é maior quando relacionada ao reitor, ao chefe do departamento e aos professores, e menor quando relacionada aos familiares, convidados e formandos, dada a diferença nas formas de tratamento e os níveis de linguagem formal e informal.

A relação vertical ou relação de posições refere-se ao fato de que os participantes em presença não são sempre iguais na interação: um dentre eles pode se encontrar em posição de dominante, enquanto o outro é posto em posição de dominado. Para marcar a relação vertical, encontram-se as formas de tratamento, como os pronomes de tratamento: seu uso recíproco reflete uma relação de igualdade entre os interlocutores; seu funcionamento não-simétrico exprime uma relação fortemente hierárquica, na qual aquele que usa *você* ocupa posição de dominador e o que usa *senhor* ocupa posição de dominado. Há também a questão quantitativa referente aos turnos de fala: o que fala mais, durante mais tempo, aparece geralmente como quem domina a conversação. O responsável pela abertura e pelo fechamento das principais



unidades conversacionais deve também ser considerado como aquele que ocupa uma posição alta, é o caso do reitor numa sessão de formatura, assinalado por Carvalho (2007).

Os atos de fala, que são os atos de linguagem produzidos durante a interação, segundo Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), constituem a categoria mais rica e mais complexa no conjunto de marcadores verbais que expressam os objetivos pontuais da interação e, principalmente, as relações de posições. Temos o exemplo em Carvalho (2007) em que o orador do discurso de formatura ora prega conselhos, ora dá ordens aos colegas formandos, marcando a posição de dominador que o orador exerce sobre esses ouvintes. Atos de fala semelhantes não acontecem quando o orador se refere aos professores, porque a posição do orador em relação aos professores é de dominado.

O produtor 1 pode se colocar em posição de dominador em relação ao produtor 2, quando realiza um ato potencialmente ameaçador para seu território (ordem, proibição, conselho, crítica, refutação, insulto, ironia etc.). O produtor 1 se põe em posição de dominado quando sofre um ato ou quando produz algum ato ameaçador para seu próprio território (desculpa, confissão, autocrítica etc.). Para que os atos de fala que estabelecem a relação vertical possam ser atenuados, o falante pode fazer uso dos mecanismos de polidez, cuja função é de preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal. Temos um exemplo retirado de Carvalho (2007): o orador do discurso de formatura faz uso de uma citação de autoridade para aconselhar os colegas, atenuando o ato ameaçador ao território do outro.

Segundo Brown & Levinson (1987) *apud* Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), a polidez é um meio de conciliar o desejo recíproco da preservação das faces, pelo fato de que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçadores para uma ou outra dessas faces. Todo indivíduo, conforme esses autores, possui duas faces: a face negativa, que corresponde ao que Goffman (1974) *apud* Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) descreve como territórios do eu (território corporal, espacial ou temporal, bens materiais ou conhecimentos secretos...); a face positiva, que corresponde mais ou menos ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizadas de si mesmos que os interlocutores constroem e tentam impor na interação.

Na interação as quatro faces se encontram postas em presença, o que Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) exemplifica assim: o ato de dar um presente, em relação ao doador, produtor 1, pode-se dizer que lesa a face negativa do doador, pois ele retira algo de si para o outro, mas valoriza a face positiva do doador, produtor 1, pois mostra sua generosidade. Em relação ao destinatário, produtor 2, o mesmo ato é um ato antiameaçador da face negativa do destinatário, porque todo presente é uma transferência de bem, porém é também ato ameaçador para a face positiva do destinatário, porque, ainda que lisonjeado pelo presente, o destinatário se encontra em posição de devedor, obrigado a pagar a dívida.

Portanto, existem atos ameaçadores para a face negativa e para a face positiva daquele que os realiza e atos ameaçadores para a face negativa e para a face positiva daquele a quem são dirigidos os atos. Apresentamos outros exemplos dados por Kerbrat-Orecchioni (1996/2006): atos que ameaçam a face negativa do emissor (o caso da oferta ou da promessa, pelas quais se propõe ou se compromete a efetuar um ato suscetível de lesar seu próprio território, num futuro próximo ou distante); atos que ameaçam a face positiva do emissor (a confissão, a desculpa, a autocrítica e outros comportamentos autodegradantes); atos que ameaçam a face negativa do receptor (perguntas indiscretas, ordem, interpelação, proibição ou o conselho); atos que ameaçam a face positiva do receptor (crítica, refutação, reprovação, insulto, injúria, chacota, sarcasmo).

Especificamente sobre o ato de perguntar, Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 87) considera que ele se constitui como um ato “duplamente ameaçador” para a face dos dois interlocutores, variando o grau dessa ameaça, conforme o contexto e a informação demandada. De um lado, é ameaçador para quem é questionado (produtor 2), pois coloca quem pergunta (produtor 1) em posição superior e, ao mesmo tempo, coloca o produtor 2 na posição de “ter de” responder, pressupondo-se que ele tem as capacidades necessárias para tal, podendo esse ato chegar a ser uma intrusão no que é do domínio pessoal.

Machado & Brito (No prelo/2009) comparam essa ideia com o que defende Delamotte (1996): as perguntas pré-construídas, como normalmente o são as perguntas de questionário e de algumas entrevistas, impõem uma obrigação a mais ao

produtor 2: dado que frequentemente portam os pressupostos do pesquisador sobre a informação requerida, colocam os informantes no dever de responder a partir desses pressupostos e não a partir de sua própria posição. Assim, para as autoras, esse ato aparece frequentemente em situações interativas já marcadas por uma relação hierárquica ou em situações em que, teoricamente, essa relação não existe, mas em que o próprio ato de perguntar serve como um meio para um dos interactantes assumir a posição superior. Entretanto, esse ato é também duplamente ameaçador para quem pergunta ( produtor 1): ao mesmo tempo que o produtor 1 se dá o direito ou a autoridade de perguntar, ele confessa sua ignorância em relação ao que é perguntado, colocando-se em posição inferior, de “pedinte”, em relação ao produtor 2 e permitindo que este ocupe o terreno.

Durante a conversação é comum que haja o conflito entre sinceridade e polidez (a fidelidade a si mesmo e o respeito pelo outro) ou conflito interior do mesmo sistema de polidez entre uma e outra regra constitutivas desse sistema (quanto mais valorizamos a face positiva de nosso parceiro, mais ameaçamos correlativamente sua face negativa, e inversamente, como no caso do elogio). Como conciliar a preservação de si e o respeito pelo outro? Como ser polido sem se sacrificar demasiadamente, mas também sem ferir a lei da modéstia? Como atenuar as ameaças à face do outro? É a essa conciliação que visa o exercício da polidez, afirma Kerbrat-Orecchioni (1996/2006). Etimologicamente, polidez tem função de arredondar os ângulos e polir as engrenagens da máquina conversacional, a fim de preservar seus usuários de graves lesões. A polidez pode ocorrer tanto nos aspectos linguísticos como paralinguísticos da conversação, mas nesta tese, dados nossos objetivos de pesquisa, tomamos apenas a polidez em relação aos procedimentos verbais:

- os procedimentos substitutivos: formulação indireta do ato de fala (você pode apagar o cigarro, em vez de apague o cigarro); uso do condicional (Você poderia fechar a porta?); uso do passado de polidez (eu gostaria que você fechasse a porta); apagamento da referência direta aos interlocutores (não se fuma aqui); pergunta na negativa (Você não quer me atrapalhar?), e

- os procedimentos subsidiários: uso de certas expressões de polidez (por favor, por gentileza, desculpa, com licença); minimizadores ou reparadores (eu queria

*simplesmente* que você fechasse a porta, não está tão ruim minha comida), os modalizadores (me parece que..., na minha opinião... etc.); os desarmadores, pelos quais se antecipa uma possível reação negativa do destinatário do ato, e se tenta neutralizá-la (Não queria te importunar, mas...); os moderadores (Feche a porta, *meu amor*).

No capítulo a seguir, apresentamos os procedimentos de coleta, seleção e análise de dados que foram utilizados nesta pesquisa e que se organizaram tendo em vista procedimentos do ISD, da Clínica da Atividade e do Grupo ALTER/CNPq.

## CAPÍTULO 3

### Procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa

“Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar. “  
(Antonio Machado)

Para o Grupo ALTER/CNPq, todos os textos produzidos em situação de trabalho docente ou os que tematizam o trabalho docente se constituem como possíveis *espaços de emergência* das reconfigurações do agir do professor. Entretanto, recordamos, escolhemos analisar aqui os textos produzidos pelo próprio profissional durante a instrução ao sócia porque reconhecemos que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho. Assim, este trabalho objetiva investigar reconfigurações do trabalho docente em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de escola pública, com a intenção de conhecer mais o que e como ele faz ou deixa de fazer para se tornar continuamente professor frente às condições de seu trabalho, que, muitas vezes, são desfavoráveis a isso.

E, para darmos início a este capítulo, em que descrevemos o sujeito participante da pesquisa e relatamos o desenvolvimento das etapas da instrução ao sócia, bem como descrevemos os procedimentos adotados para análise dos textos produzidos durante a instrução ao sócia, achamos necessário destacar que, assim como os pesquisadores do Grupo ALTER/CNPq, assumimos uma atitude que rejeita a divisão de pesquisas teóricas e aplicadas, porque acreditamos que, principalmente no caso das ciências humanas, todas devem ser, ao mesmo tempo, práticas e teóricas. Práticas no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas, e teóricas no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos

assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo – no nosso caso, sociointeracionista. Assim, quando as pesquisas se voltam para compreender o trabalho do professor a partir de como ele é reconfigurado nos textos, elas não podem ser caracterizadas como simplesmente aplicadas, pois, no próprio processo de análise, estão continuamente checando os modelos assumidos e, quando necessário, reformulando-os, o que acaba – acreditamos – por trazer novos conhecimentos para a própria área da Linguística Aplicada. No caso desta pesquisa, temos o intuito de contribuir metodologicamente com as pesquisas do Grupo ALTER/CNPq, buscando avaliar a adequação dos procedimentos de análise de texto já propostos por esse grupo à análise de textos produzidos na aplicação do método instrução ao sócia. E como tudo isso não é diretamente observável, mas fruto de nossa interpretação, esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza interpretativa.

### **3.1 Escolha do sujeito de pesquisa e desenvolvimento das etapas da instrução ao sócia**

Inicialmente tínhamos quatro sujeitos de pesquisa, ou seja, quatro professores (de língua portuguesa, história, matemática e educação física) de uma escola municipal de ensino fundamental de Tremembé-SP. E a seleção dos professores de diferentes disciplinas aconteceu porque nossa intenção primeira era interpretar as reconfigurações do agir do professor em relação à tarefa do letramento.

Chegamos a aplicar os procedimentos da instrução ao sócia com os quatro professores. Como condição prévia da aplicação dos procedimentos metodológicos da instrução ao sócia, promovemos, no próprio ambiente escolar, um primeiro contato nosso com os professores para que lhes apresentássemos o tema inicial desta pesquisa – trabalho do professor de ensino fundamental com ênfase nas relações desse profissional com suas tarefas. Na ocasião, não mencionamos a tarefa do letramento porque era preciso que o professor falasse disso de forma não-diretiva e não-sugestionada. A cada professor também foi apresentado o objetivo geral: investigar

como e por que o professor faz ou deixa de fazer suas tarefas<sup>22</sup>. Por fim, foi apresentado o método instrução ao sócia como um procedimento composto de duas etapas de experimentação: na primeira, o sujeito de pesquisa instrui oralmente o pesquisador sobre como proceder na eventualidade de este ter de substituí-lo em seu trabalho, e, na segunda etapa, essa instrução, ou sequência de trabalho descrita, é retomada pelo sujeito de pesquisa, que a comenta por escrito. E, durante a conversa informal que aconteceu entre os professores e a pesquisadora, esta aproveitou a oportunidade para obter deles algumas informações sobre sua vida profissional e pessoal. Essas informações ajudaram a pesquisadora a elaborar uma imagem dos seus sujeitos de pesquisa e primeiros destinatários.

Uma semana depois dessa conversa, realizamos a primeira etapa da instrução ao sócia com cada professor por meio da qual obtivemos quatro textos orais construídos, cada um, por duas pessoas (produtores) que se encontravam em circunstância de interação oral face a face: a pesquisadora-sócia e o professor.

Durante quatro dias, realizamos a primeira etapa da instrução ao sócia, sendo que as entrevistas, cada qual aplicada com um professor, em dias diferentes, foram gravadas em fita cassete e, posteriormente transcritas por nós. Salientamos que, por causa de nossos objetivos de pesquisa, que podem ser alcançados pela análise de material verbal, não obedecemos às regras de transcrição de fala apresentadas por Marcuschi (2003), que buscam expressar os diferentes sistemas semióticos que constituem a conversação: verbal (unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas), paraverbal (entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades de pronúncia, características de voz, riso e choro – de natureza auditiva) e não-verbal (rugas, roupas, atitudes de postura, olhares, mímicas e gestos, riso e choro – de natureza visual). Assim, transcrevemos as entrevistas tendo em vista apenas as normas da gramática normativa para a escrita.

Com os textos transcritos, a pesquisadora-sócia, depois de três meses, voltou a se reunir com os professores, entregando-lhes, a cada um, a transcrição de sua entrevista. A todos foi pedido que comentassem a instrução dada tendo em vista o

---

<sup>22</sup> Aqui, tarefa, no sentido comum do termo, significa o que o professor faz ou tem de fazer. A nós não caberia, nesse momento, dar ao professor o significado de tarefa de acordo com os pressupostos da Clínica da Atividade, já que não queríamos induzir teoricamente o conteúdo de suas respostas.

destinatário que criamos para cada um deles: a professora de língua portuguesa deveria dirigir o comentário da sua instrução para a coordenadora pedagógica; a professora de história, para uma outra professora colega de trabalho; o professor de matemática, para os pais dos alunos, e a professora de educação física para a diretora. Os quatro destinatários são representações de algumas pessoas que constituem indivíduos presentes e não-presentes do coletivo de trabalho do professor com quem ele diariamente interage em situação de sala de aula. Tomamos essa decisão a partir do posicionamento de Clot (1999/2006) em relação às atividades de comentário dos dados registrados. Para esse autor, quando a atividade de comentário está redimensionada a um dado destinatário, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Isso, porque a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, é um meio de ele pensar diferente, com vistas ao destinatário. Ressaltamos, porém, que os textos não foram entregues para seus destinatários, porque eles, fisicamente, não existiam. Foram entregues para a pesquisadora, que simulou a entrega para os destinatários.

Os professores tiveram mais um mês para fazer os comentários. Ao final desse prazo, a pesquisadora-sócia voltou à escola para recolher os textos por escrito. De posse dos oito textos, observamos que eles traziam reconfigurações do trabalho docente em seus múltiplos aspectos e que os resultados da análise desse objeto mais amplo poderia enriquecer nossas contribuições para a maior compreensão do trabalho do professor. Assim, decidimos estender nosso olhar para o trabalho do professor, em geral.

Como eram muito extensos, para evitar a análise parcial de cada um deles, decidimos analisar minuciosamente os textos produzidos por um único professor. Escolhemos, portanto, o professor de matemática porque foi o último a ser entrevistado, porque supomos que a entrevista com ele foi a que mais se aproximou da entrevista decorrente dos procedimentos de instrução ao sócia, até mesmo porque a pesquisadora, depois de três tentativas, poderia internalizar mais os elementos constitutivos desse gênero de texto sobre o qual não tinha um saber fazer constituído pela prática. Além disso, porque o professor de matemática, a nosso ver, tem o perfil da maioria dos professores do ensino fundamental público do estado de São Paulo, pois



“dá aulas” em três escolas, uma municipal e duas estaduais em duas cidades do interior do estado, Tremembé e Pindamonhangaba, para séries/anos e níveis de ensino diferentes (de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e de 1º a 3º ano do ensino médio). Acrescenta-se a isso o fato de ele ter trabalhado como professor em escola privada de ensino e de sua formação primeira não ter sido em licenciatura, como acontece com metade dos professores de matemática do país. Segundo o Censo Escolar de 2007 (INEP/MEC), dos professores efetivos nessa disciplina 50% tinham graduação em Engenharia, Informática, Computação, Processamento de Dados, Estatística, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Agronomia, Geologia ou Ciências da Terra. Diante desse problema, que se destaca também entre os professores de Química, Física e Biologia, o Governo Federal, nos últimos anos, desenvolveu programas para oferecer formação aos professores habilitando-os nas disciplinas que lecionam. O último deles ainda está sendo divulgado, até a presente data, em comerciais de televisão veiculados por diferentes emissoras. Por meio de um desses programas, o professor selecionado, depois de ingressar no magistério, também buscou formação continuada, cursando Complementação Pedagógica em Matemática Plena, o que lhe permitiu passar pelo cargo de coordenador pedagógico.

Acreditamos que, tomando dois textos de um mesmo professor como objeto de análise, as reconfigurações do agir identificadas pelas análises podem ser confrontadas. Com isso, buscamos verificar se neles temos apenas uma reprodução ou repetição dessas reconfigurações, ou se há índices de conflitos entre reconfigurações diversas sobre o trabalho do professor. Consideramos que esse confronto é extremamente importante não só para a compreensão dos diferentes elementos que caracterizam o trabalho do professor, seus impedimentos e seus conflitos, mas também para fazer emergir o debate social que influencia a formação desse profissional.

As análises do texto oral e escrito produzidos por esse professor foram feitas a partir de procedimentos de análise de texto adotados pelo Grupo ALTER/CNPq, que são adaptados do modelo de análise de texto e da semiologia do agir propostos pelo ISD. A esses procedimentos, como já faz o Grupo ALTER/CNPq, incluímos alguns procedimentos de análise da conversação de Marcuschi (2003) e de Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) para analisarmos o texto oral.

### 3.2 Descrição dos procedimentos adotados para análise dos textos

As análises dos textos incidiram sobre o levantamento das condições de produção e da análise das características linguístico-discursivas em três níveis correlacionados: organizacional, enunciativo e semântico.

Sobre as condições de produção, fizemos o levantamento do *contexto sócio-histórico* mais amplo em que os textos se produziram e que circularão; do *suporte* em que o texto se veiculará; do *intertexto*, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises, e do *contexto de produção*, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em parâmetros, como: emissor, receptor, local e momento físico, papel(éis) social(ais) do enunciador e do(s) destinatário(s) presente(s) e ausente(s), local e momento sociais, objetivos gerais e pontuais, relações interpessoais entre os participantes. A respeito das representações dos coprodutores do texto oral sobre os parâmetros físicos, estas foram diretamente retomadas porque partiam de dados palpáveis, observáveis pelos participantes da interação e de eventuais testemunhas da ação verbal referente, e identificadas como as mesmas para os dois produtores. Já as representações de cada produtor sobre o contexto sociossubjetivo foram retomadas em forma de hipóteses, uma vez que o acesso a elas só foi possível por meio de nossa interpretação, e identificadas como diferentes em relação aos produtores.

No nível organizacional, foram analisados o plano global, as características gerais do texto, os tipos de discurso, as sequências locais e os mecanismos de coesão e conexão. Pelos resultados da análise do plano global correlacionada à análise do nível semântico, identificamos os segmentos temáticos centrais e seus objetos, os actantes principais postos em cena, as formas de agir e o curso do agir. Pelos resultados da análise das características gerais do texto, identificamos o gênero de texto, a sequência global, o tipo de discurso predominante e os tipos de pergunta – este apenas no caso do texto oral –, o que nos levou a interpretar a posição do actante-enunciador em relação ao objeto temático e às representações sobre as capacidades cognitivas de seu interlocutor. Pelos resultados da análise dos tipos de discurso, identificamos a função as relações entre as instâncias enunciativas com os parâmetros

físicos do contexto de produção e, assim, chegamos à forma de raciocínio construído pelo enunciador e forma de planificação do conteúdo, informações que nos levam à função interacional da organização do texto. Pelos resultados da análise das sequências locais, identificamos as representações do enunciador sobre o objeto temático, sobre o interlocutor, sobre os efeitos de sentido que o enunciador quer produzir no destinatário e sobre a posição do interlocutor em relação ao objeto tematizado. Pela análise dos mecanismos de coesão nominal, identificamos as unidades de informação expressas e retomadas no texto, e assim, identificamos os actantes principais colocados em cena pelo texto e as representações sobre esses actantes no decorrer da progressão temática. Pelos resultados da análise dos mecanismos de coesão verbal, identificamos a temporalidade dos processos, o que nos ajudou a identificar os tipos de discurso. Pelos resultados da análise dos mecanismos de conexão, identificamos a estrutura de progressão do texto, a relação de sentido entre orações e enunciados, o que nos ajudou a detectar as sequências e a posição do enunciador em relação aos objetos tematizados e ao interlocutor, as vozes pressupostas, os elementos do agir e a ordem das partes da representação discursiva, e, conseqüentemente, o curso do agir do professor.

No nível enunciativo, foram analisados mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, (a ausência ou presença das marcas de pessoa, a ausência ou presença das marcas de inserção de vozes, a ausência ou presença de modalizações de enunciado), que nos levou a identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir, a responsabilidade pelo agir linguageiro, as diferentes vozes colocadas explicita ou implicitamente em cena, as relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa, as representações do agir em relação aos critérios de verdade ou necessidade e as relações interpessoais entre os interactantes.

No nível semântico, foram analisados os elementos constitutivos do agir (razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, capacidades), as formas de agir (individual e coletivo), o papel dos actantes postos em cena e o curso do agir (BRONCKART, 1997a/2003), além das figuras representativas da atividade do professor em aula (MACHADO, 2009). Para facilitar as análises em três níveis, formulamos as seguintes questões de análise:

Níveis de Análise dos Textos	Unidades de Análise	Questões de Análise
O R G A N I Z A C I O N A L	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plano global do texto</li> <li>-tipos de discurso</li> <li>-tipos de sequência</li> <li>-mecanismos de coesão nominal</li> <li>-mecanismos de coesão verbal</li> <li>-mecanismos de conexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as características da organização textual do texto?</li> <li>- Quais são os objetos temáticos?</li> <li>- Qual a função interacional da organização do texto?</li> <li>- Qual a posição do enunciador em relação aos objetos temáticos?</li> <li>- Quais as reconfigurações sobre as capacidades cognitivas do interlocutor?</li> <li>- Quais as unidades de informação mencionadas no texto?</li> <li>- Qual a temporalidade dos processos mencionados no texto?</li> <li>- Como se estrutura a progressão temática do texto?</li> <li>- Como se ordena as partes de representação discursiva?</li> <li>- Qual a relação de sentido entre orações e enunciados?</li> </ul>
E N U N C I A T I V O	<ul style="list-style-type: none"> <li>- presença ou ausência de unidades enunciativas de pessoa, tempo, lugar e seu valor</li> <li>- vozes</li> <li>- modalizações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que modo as instâncias enunciativas (enunciador/ destinatário/ tempo/ espaço) se expressam no texto?</li> <li>- Que efeitos a explicitação ou ocultamento dessas instâncias produzem?</li> <li>- De onde provêm as vozes explícitas?</li> <li>- Qual é o posicionamento enunciativo em relação aos conteúdos expressos?</li> <li>- Quais as relações interpessoais entre os enunciadores?</li> </ul>
S E M Â N T I C O	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elementos do agir: razões/motivos, finalidades/intenções e instrumentos/recursos.</li> <li>- formas de agir: individual e coletivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os actantes principais postos em cena?</li> <li>- Qual o papel dos actantes principais postos em cena?</li> <li>- Que elementos do agir estão expressos?</li> <li>-Que formas de agir docente estão reconfiguradas?</li> <li>- Qual é o curso do agir do professor?</li> <li>- Que tarefas prescritas estão tematizadas?</li> <li>- Que tarefas autoprescritas estão tematizadas?</li> <li>-Que elementos constitutivos da atividade docente estão tematizados nos textos produzidos pelo professor?</li> <li>- Há expressão de conflitos na relação do professor com os outros elementos constitutivos da atividade docente? Quais conflitos?</li> <li>- Há expressão de resolução desses conflitos? De que modo?</li> </ul>

Quadro 3 – Níveis, unidades e questões de análise

No próximo capítulo, discutimos os resultados das análises.

## CAPÍTULO 4

### Discussão dos resultados das análises dos textos

“A profissão do professor é cheia de grandes pressões e expectativas da parte dos alunos, dos pais, da sociedade e, portanto, da instituição, na qual, paradoxalmente, os recursos de avaliação da eficiência real do trabalho são insuficientes, por assim dizer nulos. Nessa clivagem se introduz facilmente o medo da incompetência, o temor de usurpar um lugar e de estar a todo momento sujeito a ver desmascarada essa usurpação.”  
(Claudine Blanchard Laville)

Neste capítulo, discutimos os resultados da análise do texto oral coproduzido pelo professor e pela pesquisadora-sócia durante a primeira etapa da instrução ao sócia e do texto escrito produzido pelo professor durante a segunda etapa desse procedimento. As análises, conforme procedimentos apresentados no capítulo anterior, incidiram, em primeiro lugar, sobre a análise das condições de produção e das características globais dos textos, e, em segundo lugar, sobre a análise das características linguístico-discursivas em três níveis correlacionados entre si (organizacional, enunciativo e semântico). A apresentação dos resultados da análise das características discursivas, dessa forma, não pode trazê-los separadamente. Por isso, apresentaremos os resultados da análise do nível semântico, ou seja, da semiologia do agir, de Bronckart (1997a/2003), e das figuras representativas do esquema da atividade do professor em aula, de Machado (2009), relacionada aos resultados da análise do nível organizacional e enunciativo. Discutimos, na primeira seção, os resultados da análise do texto oral e, na segunda seção, os da análise do texto escrito. Como as hipóteses sobre o contexto sócio-histórico mais amplo e o suporte da produção textual foram iguais no levantamento das condições de produção dos dois textos, fazemos sua apresentação agora:

As hipóteses sobre o contexto sócio-histórico dizem respeito à problemática que expusemos na introdução desta tese, ou seja, à realidade do trabalho docente, que traduz uma enorme complexidade. Sobre o papel do professor nessa realidade, as instituições de pesquisa, infelizmente, têm criado significados extremamente negativos,

conforme já explicamos. Assim, o professor, que é pressionado, avaliado e julgado o tempo todo, sendo visto muitas vezes como o pivô de todos os males educacionais, acaba por querer camuflar a sua “inaptidão”, isto é, a “incapacidade” de assumir os papéis que lhe atribuem. Com a instabilidade do seu papel social e a crise de identidade que sofre, não é de se estranhar que ele se sinta inseguro e suspeito da presença de uma pesquisadora, relutando em dizer o que pensa, faz ou deixa de fazer. Mas, pelo procedimento instrução ao sócia, podemos dar a esse profissional uma oportunidade de denunciar as condições de trabalho por meio de seus textos. Mas, considerando o momento de produção, esses textos farão parte da redação de uma tese de doutorado, gênero de texto que circulará principalmente no meio acadêmico, mais um aspecto que pesa para a suspeição do professor.

#### **4.1 Do texto oral**

Classificamos o texto oral (Anexo A), coproduzido durante a primeira etapa da instrução ao sócia, como um texto anterior à situação de trabalho do professor, pois, supostamente, define as tarefas a serem realizadas por uma eventual substituta do professor e anuncia as condições de realização dessas tarefas. Foi produzido oralmente por dois autores em interação face a face, que tentaram cumprir acordos previamente firmados em conversa informal anterior, conforme explicamos na seção *Escolha do sujeito e desenvolvimento das etapas da instrução ao sócia*, do capítulo anterior.

No âmbito do contexto físico de produção, o texto oral foi coproduzido por dois autores (a pessoa física de Adriana Cintra de Carvalho Pinto, mulher, 34 anos, e a pessoa física X, cuja identidade, por questões éticas, não será revelada, homem, 43 anos), numa biblioteca (ambiente fechado e interno de uma escola municipal de ensino em Tremembé-SP), no dia 19 de junho de 2007, das 11h às 12h. Os dois coautores, na interação, exercem, ao mesmo tempo, os papéis de emissor e de receptor reconhecido direto e não contam com receptores reconhecidos indiretos, pois, para cada um, o receptor reconhecido direto é o único parceiro que oficialmente faz parte do grupo conversacional; nem receptores ocasionais, pois, pelo fato de a biblioteca se encontrar

fechada ao público, não se tem a presença de qualquer outra terceira pessoa física no papel de funcionário ou de visitante, que possa exercer a função de parceiro extra-oficial da interação. Contam, porém, com receptores espiões, que, de acordo com os objetivos da produção, podem ser outros indivíduos que terão acesso à entrevista, como os professores avaliadores desta tese, outros pesquisadores, alunos de pós-graduação ou outros leitores de textos científicos que possam ler o diálogo transcrito e sobre ele tecer algum comentário. Nesse caso, com base em Bronckart (1999/2003, 2006, 2008), acreditamos que, mesmo que os produtores não tenham tido acesso à identidade física dos receptores espiões, eles podem ter mobilizado essas representações sociais.

No âmbito do contexto sociossubjetivo de produção, as representações mobilizadas são diferentes para cada produtor:

Adriana Cintra de Carvalho Pinto, no papel de pesquisadora-sócia (produtor 1), mostra-se como uma pesquisadora veiculada ao Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem da PUC-SP, professora universitária, ex-professora de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Tremembé, tendo trabalhado cinco anos na escola em que realizou a entrevista e dela se afastado, naquela época, há apenas dois anos; passa a autoimagem de alguém que quer conhecer o trabalho do seu destinatário e de uma pesquisadora séria, comprometida com a reflexão sobre o trabalho do professor e fundamentada em conhecimentos científicos legitimados pela academia e pela própria prática docente. Na relação interpessoal vertical com seu destinatário, na situação de interação voltada para a pesquisa, o produtor 1 assume posição superior, pois é quem deverá controlar o diálogo e instituir as regras, conforme seus objetivos e os usos que fará dos resultados, parcialmente explicados para o informante (destinatário direto). Mas a posição da pesquisadora-sócia na relação interpessoal vertical voltada para a instrução é bastante complexa porque, se por um lado se mostra com menos conhecimento prático sobre as informações que pede ao produtor 2, mesmo tendo sido professora do ensino fundamental, por outro lado é quem detém um conjunto maior de conhecimentos teóricos, pois é pesquisadora. Isso a faz ficar numa posição aparentemente inferior, mas superior ao mesmo tempo.

O produtor 1 ou pesquisadora-sócia considera seu destinatário direto, pessoa física X, um profissional experiente: um professor de ensino fundamental e médio com graduação em Engenharia Mecânica, especialização em Administração de Produção e Materiais e complementação pedagógica em Matemática Plena, que, há quinze anos, exerce o magistério em escola pública estadual e municipal – sem contar sua curta experiência em instituição privada de ensino ao ministrar a matéria de matemática em curso não-regular que preparava adultos para prestar exames de eliminação de matéria em cursos supletivos. Além disso, um profissional da educação que já transitou por outras funções, como a de coordenador pedagógico, de 1999 a 2002, em escola pública estadual, e um professor típico que leciona mais de 40 aulas por semana – na ocasião da entrevista, trabalhava em duas escolas, totalizando a carga horária de 48 aulas e 7 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) semanais. Em uma escola municipal em Tremembé-SP, lecionava para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental e, em uma escola estadual em Pindamonhangaba-SP, lecionava para 6ª e 7ª série do Ensino Fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio.

Os dados precisos sobre a posição social do destinatário foram coletados pela professora durante conversa com o professor, uma semana antes da aplicação da primeira etapa da instrução ao sócia. Nessa conversa, a pesquisadora-sócia (produtor 1) explicou o tema, a finalidade e a metodologia da pesquisa ao professor para que obtivesse dele o consentimento à pesquisa, e o professor apontou algumas de suas experiências profissionais para que a pesquisadora-sócia pudesse construir a imagem de seu interlocutor e destinatário principal. Diante do que o entrevistado descreveu e relatou à pesquisadora, pôde-se supor que ele fosse um profissional experiente. É interessante destacar que, a nosso ver, esse encontro anterior, ocorrido entre a pesquisadora-sócia e o professor, pode ter reforçado ou atenuado a posição de superioridade da pesquisadora-sócia na relação interpessoal vertical com seu destinatário. Reforçado porque ela efetivamente se apresenta como uma pesquisadora, e atenuado porque a conversa se fez como um bate-papo descontraído em que a pesquisadora fez prevalecer a relação socioafetiva que mantém com o ex-colega de trabalho.



Quanto ao momento social da produção textual, a primeira etapa da instrução ao sócia aconteceu em horário de trabalho do entrevistado, que, com autorização do diretor da escola, ausentou-se das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. As HTPC, segundo o professor de matemática em conversa anterior à instrução ao sócia, foram inseridas à atividade de trabalho do professor de escola pública no ano de 1996 e devem ser desenvolvidas na unidade escolar pelos professores e o coordenador pedagógico, atendendo aos seguintes objetivos: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores e acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem. As HTPC são atribuídas como parte da jornada ao titular de cargo, são proporcionais ao número de horas de atividades com alunos (aulas), devendo ser cumpridas na unidade escolar e em local de livre escolha. Por exemplo: se as horas de atividades com alunos somarem um número entre 33 aulas e o número de aulas permitido pela legislação para acúmulo de cargo - 60, serão 3 HTPC na escola e 4 HTPC em local de livre escolha, totalizando 7 HTPC (número máximo). As HTPC na escola, além de servirem para reuniões entre os pares, podem ser usadas para atendimento aos pais, e as HTPC em local de livre escolha destinam-se à preparação de aulas, avaliação de trabalhos docentes e correção de provas, tarefas, quase sempre, realizadas solitariamente por cada professor em sua própria casa. Pelo fato de o diretor ter entendido que a pesquisa por nós realizada poderia contribuir para a formação do professor, um dos objetivos da HTPC, é que este profissional foi dispensado da atividade a ele atribuída no horário em que se procedeu a entrevista.

Considerando as circunstâncias de interação, a pesquisadora-sócia pode ter mobilizado representações sobre dois lugares sociais da situação de produção textual: instituição escolar de ensino fundamental e instituição acadêmica de ensino e pesquisa. Sobre o primeiro, porque seu interlocutor é um professor de ensino fundamental, cujo trabalho é objeto de investigação do produtor do texto, e o espaço físico da emissão do

texto oral é uma dependência escolar destinada à visitação de alunos e professores de uma escola municipal de ensino fundamental, atual local de trabalho do destinatário principal e ex-local de trabalho do enunciador. Sobre o segundo, sobretudo, porque o texto foi construído para fins de pesquisa acadêmica vinculada a um programa de pós-graduação de uma universidade, do qual a pesquisadora-sócia é aluna regular. Dessa forma, é no meio acadêmico que esse texto circulará.

Os objetivos gerais da interação podem ser classificados em explícitos e implícitos. Explicitamente, a pesquisadora-sócia buscou fazer com que o professor, imaginando que seria substituído no dia seguinte por ela, desse-lhe instruções precisas sobre o que e como fazer para desempenhar fielmente o ofício dele. Implicitamente, a pesquisadora-sócia buscou fazer com que o professor apresentasse uma sequência de trabalho que focalizasse detalhes de suas tarefas, que deslocasse o trabalho real do nível do abstrato ao nível material para que pudesse ser interpretado e que se efetivasse, dessa forma, a primeira etapa da instrução ao sócia.

Ao considerarmos que o texto configura uma interação face a face e uma instrução, pudemos retomar, pelo menos, três representações do emissor/enunciador sobre os objetivos pontuais da interação: fazer com que o destinatário principal mantenha aberto o canal de comunicação entre os interlocutores; dê instruções sobre ações futuras ao emissor/enunciador, e retome a instrução sempre que dela se desviar.

As representações sociossubjetivas sobre o espaço, o tempo e os destinatários espíões da interação possivelmente mobilizadas pelo produtor 2, a nosso ver, são as mesmas representações mobilizadas pelo produtor 1 sobre esses “ingredientes” do contexto. Distinguem-se, entretanto, as representações do papel social do enunciador, do destinatário direto e dos objetivos.

A posição social do enunciador é de um professor de ensino fundamental em escola pública municipal e estadual e professor de ensino médio em escola pública estadual. No decorrer da instrução, instrutor de alguém que conhece pouco a rotina de trabalho de um professor, assim espera de si mesmo a capacidade de orientar o destinatário principal na realização de práticas futuras e a capacidade de contribuir com um estudo científico, construindo sobre si a imagem de cidadão que colabora com o desenvolvimento dos estudos científicos, aquele que se dispõe voluntariamente em

horário de trabalho para servir de sujeito de uma pesquisa acadêmica e que presta um favor à pesquisadora. Busca criar sobre si a imagem de professor que domina seu trabalho e que é capaz de instruir outra pessoa para realizar tarefas profissionais no seu lugar.

A posição social de seu destinatário direto, pesquisadora, é de ex-colega de trabalho, ex-professora de ensino fundamental que retorna à escola na condição de pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP; professora universitária. Pessoa que estabelece, numa relação interpessoal horizontal, o papel de ex-colega, ligada socioafetivamente ao enunciador, e, numa relação interpessoal vertical, uma posição inferior no papel de suposto aprendiz do produtor 2, que possui mais conhecimentos práticos sobre a informação que lhes é pedida, e uma posição superior no papel de entrevistadora e pesquisadora, que lhe confere o estatuto de dominadora da interação, pois faz as perguntas e, supostamente, detém um conjunto maior de conhecimentos teóricos.

Para o produtor 2, os objetivos centrais da interação é fazer com que a pesquisadora-sócia tenha mais conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelo enunciador; instruir a pesquisadora-sócia para que esta, hipoteticamente, substitua o enunciador em seu trabalho, e os objetivos pontuais inerentes à conversação face a face e à instrução é fazer com que o destinatário principal seja claro em relação ao que deseja e sinta-se satisfeito com a instrução fornecida pelo emissor/enunciador.

Quando a pesquisadora-sócia iniciou a produção do texto, ela dispunha de conhecimento da entrevista produzida durante a instrução ao sócia, que se constituiu como modelo social ou exemplo-tipo adaptado às situações de comunicação. Mas os objetivos pontuais da pesquisadora, sua dificuldade – por ter sido professora do ensino fundamental – em se destituir totalmente dos saberes referentes à atividade de trabalho investigada, o que a fez pressupor, em alguns casos, práticas do professor, e a não-apropriação – em parte pela pouca prática – do modelo instrução ao sócia levaram-na a transformar a estrutura do texto – fugindo, em alguns momentos, das instruções. E, quando o professor continuou a produção do texto, não dispunha de conhecimentos sobre a instrução ao sócia, mas de certos modelos de instrução e de entrevista. Mobilizando representações sobre esses modelos e sobre objetivos pontuais que

surgiram na interação e buscando ser colaborativo, deu respostas para as perguntas. Respostas influenciadas pela relação complexa, assimétrica e hierarquizada entre os falantes, detectada pelo levantamento do contexto de produção, e dirigidas pelo tipo de pergunta, como vemos mais adiante na discussão das características linguístico-discursivas.

Uma vez que notamos algumas “transformações” do gênero, baseamo-nos em Garret (1991) e Lodi (1991), para classificarmos o produto da nossa interação como uma entrevista de perguntas:

- não-estruturadas: o conteúdo explícito das perguntas surge da resposta automaticamente anterior do professor, exceto o conteúdo da primeira pergunta que dá início à interação. A pesquisadora-sócia delega ao professor a tarefa de fornecer o essencial da matéria conversacional;

- abertas, que pedem respostas formuladas pelo próprio entrevistado (o professor) e constituídas de várias frases, com conteúdo valorativo, como em:

**T33. Sócia:** Como trabalho texto na aula de matemática?

**T34. PM:** Você vai dizendo... **Eu penso assim:** dentro da contextualização, ele é o principal argumento que você tem, o principal caminho. **Acho que** você não vai usar, **na minha opinião**, você não vai usar o texto para dizer como faz, por exemplo, uma adição: olha, pega um número, soma com outro, isso não... **Não por aí. Mas** quando você coloca a questão de interpretar uma situação... Estou trabalhando uma adição, então coloco uma situação problema de adição para que ele leia e saiba o que fazer (...);

- fechadas, que pedem identificação de um nome, uma data ou um dado concreto, como nesta sequência de perguntas e respostas:

**T3. Sócia:** Aqui, na escola, há duas salas de professores, de acordo com o que verifiquei. Qual delas é a sala pra qual devo me dirigir?

**T4. PM:** Sala dos professores de quinta à oitava.

**T5. Sócia:** A outra sala é dos professores de primeira a quarta?

**T6. PM:** De primeira à quarta.;

- de abordagem diretiva, que propõem diretamente o tema, (pedido de orientação precisa para a ação futura do enunciador na condição de pesquisadora-sócia);

- de abordagem não-diretiva, que propõem indiretamente o tema, (indução para informação indireta daquilo que o professor faria e não faria, daquilo que deveria e não

deveria fazer e, também, daquilo que poderia e não poderia fazer se estivesse trabalhando), e

- interrogativas diretas, exceto no T9 em que a pergunta está configurada em frase declarativa com valor de interrogação, qual seja: *A sala para que devo me dirigir fica no bloco de quinta a oitava.*

As representações sobre as condições de produção e sobre o gênero foram retomadas durante a análise do nível semântico correlacionada à análise do nível organizacional e enunciativo. Vejamos os resultados:

Na entrevista, predomina o discurso interativo, caracterizado pelos turnos de fala, pelas frases interrogativas, pelas marcas de referência aos participantes da interação, como pronomes pessoais de primeira pessoa do singular (eu, nós, me, mim) e de segunda pessoa do singular (você), desinências verbais de primeira pessoa do singular (divido**o**, estou**o**, entendo**o**, etc.) e desinências verbais de terceira pessoa do singular – você - (vá, pegue**e**, encomende**e**, etc.) dêiticos temporais (amanhã, hoje) e pelos dêiticos espaciais (aqui). Essas marcas estabelecem a relação de implicação entre a enunciação e a situação de produção. E, como particularidade do discurso interativo, predomina a sequência dialogal, facilmente detectada: os interactantes estão efetivamente engajados em uma conversação, seus enunciados respectivos determinam-se mutuamente e, portanto, o texto coproduzido constitui um todo coerente e coeso, estruturado em três fases gerais: uma fase de abertura, uma fase transacional e uma fase de encerramento.

A fase de abertura teve início antes que se iniciasse a gravação, portanto o T1, que ainda pertence à fase de abertura, não demonstra, ao contrário do que se pode esperar, o rito social de cumprimento, mas tem um caráter fático à medida que orienta o professor sobre como deve agir linguisticamente. A fase transacional, na qual o conteúdo temático específico é construído, é constituída a partir da primeira resposta do professor (T2), que suscita o teor da pergunta seguinte, e assim sucessivamente, até a fase do encerramento (T85 a T94).

O texto, portanto, é um diálogo oral que apresenta uma sucessão de 94 turnos de fala, regida pelas regras de alternância, e, dessa forma, apresenta 47 pares conversacionais pertencentes ao modelo pergunta-resposta. A pesquisadora é quem

pergunta; o professor é quem responde, exceto no T76 em que o professor faz uma pergunta (*Entendeu por que a verificação do almoço ao meio dia?*) e no T11 em que a pesquisadora-sócia constrói uma frase declarativa (*Você falou para eu pegar os livros de oitava e sexta série*), cujo teor é contestado pelo professor (T12). De acordo com o conteúdo temático ou o tópico de cada turno, depreendemos um plano global organizado em 18 sequências de pares conversacionais ou 18 segmentos temáticos, como mostramos neste quadro:

Sequência	Pares conversacionais	Temas
1	T1 e T2	separação do material que será utilizado na aula pelo professor
2	T3 a T10	sala dos professores
3	T11 a T20	livro de referência dos professores e planejamento de curso pelos professores
4	T21a T32	PCN, aportes dos professores para a elaboração do planejamento
4	T33 a T38	a contextualização e a leitura de texto na aula do professor
6	T39 e T40	livro de referência dos professores
7	T41 a T46	preparação da aula e de atividades didático-pedagógicas pelo professor; cumprimento de HTPC pelo professor
8	T47 e T48	planejamento de uma gincana pelo professor em parceria com outro professor
9	T49 a T54	horário de aula do professor e registro de conteúdo e de atividades do professor
10	T55 e T56	agir do professor frente aos imprevistos da aula preparada
11	T57 a T60	quantidade de aulas do primeiro período atribuídas ao professor
12	T61 a T66	agir do professor no intervalo
13	T67 a T72	tempo de almoço e agir do professor no segundo período de trabalho
14	T73 a T84	agir do professor no terceiro período de trabalho e cuidados do professor com a saúde após o terceiro período de trabalho
15	T85 e T86	<i>necessidade de terminar a interação, conteúdo fático</i>
16	T87 e T88	papel dos professores na 8ª série e no Ensino Médio
17	T89 e T90	carga horária total atribuída ao professor
18	T91 a T94	<i>término da interação, conteúdo fático</i>

Quadro 4: Segmentos temáticos do texto oral analisado

A palavra “professor”, nesse quadro, refere-se ao professor participante da interação, pois entendemos que as práticas, funções e objetos designados como “do professor”, “pelo professor” e “ao professor” são particulares ao professor entrevistado. Isso se faz saber pelo fato de essas práticas, funções e objetos constituírem o curso do agir futuro da pesquisadora-sócia, que, hipoteticamente, substituiria o professor entrevistado fazendo as mesmas coisas que ele.

*Exemplo:*

**T2. PM:** Perfeito. [...] No meu armário, vou... **VOCÊ vai pegar** a pasta que contém os diários de sala. E um livro de referência de oitava e de sexta série. No armário ao lado, tem um apagador com giz. Também **vai retirar** do armário esse material.

Nesse exemplo, assim como no T20, observamos que há uma mistura entre a (re)construção do agir habitual do professor (*vou*) e a (re)construção do agir prescrito ao outro que o substituirá (*você vai*). Em outras palavras, antes de instruir, o professor precisa (re)construir a própria atividade, o que pressupõe Clot (1999/2006) ao reformular a instrução ao sócia e ao orientar o pesquisador a formular as perguntas sempre na primeira pessoa, forçando o entrevistado a produzir seu texto na segunda pessoa e, de forma indireta, falar sobre si mesmo e sobre sua atividade.

As práticas do professor entrevistado também são explicitadas nos segmentos que trazem o enunciador como o sujeito que realiza as ações expressas pelo verbo, com o uso da primeira pessoa do singular, como em T90:

*Exemplo:*

**T90. PM:** Aqui na Prefeitura, são vinte. E, no estado, **fiz** opção de carga horária básica, que são vinte e quatro. Mas este ano passou. **Estou** com vinte e oito. São quarenta e oito horas semanais, vinte mais vinte e oito. Fora HTPC. São quatro aqui e três no Estado. Sete horas de HTPC. Ao todo cinquenta e cinco horas de atividades obrigatórias [...].

Já o adjunto adnominal “de professores”, que se encontra no quadro da organização temática, foi utilizado por nós para designar o que é relativo à categoria profissional professor, ou seja, aos professores como grupo, claramente destacada no texto analisado pelo uso do pronome “nós”, pela expressão “a gente”, pelo pronome “você” generalizador e pelo substantivo professor ou professores generalizador, com função de actante, como nos exemplos abaixo:

Exemplos:

**T16.PM:** Nós temos como referência, e não como... adotar o livro e seguir os procedimentos adotados no livro [...].

**T22. PM:** (...) Nas escolas do Estado, a gente tem também outro livro [...] Porque a nossa maior orientação tem sido o PCN mesmo [...] **Você** tá lá na sétima: “Ah, **professor**, mas é livro de sexta?” Ou, então, **você** está na sexta: “**Professor**, você já tá dando coisa de sétima? [...]

Destacadamente, a aula é um ponto de referência para a organização do curso do agir do professor, identificado pela interpretação da ordem das supostas futuras práticas da pesquisadora-sócia, por meio da análise dos mecanismos de coesão e conexão que retomam a sequência injuntiva. E, como fruto de nossa interpretação, essas práticas foram agrupadas por nós em agir do período matutino, vespertino e noturno, e re-agrupadas em agir pré-aula, na aula e pós-aula, conforme quadro abaixo. Nesse quadro, aproveitamos, também, para assinalar informações explícitas relacionadas ao como, por que e para que realizar o agir expresso.

Período de trabalho	Curso do agir		O que a sócia deve fazer?	Como?	Por quê?	Para quê?
Matutino	Pré-aula		Pegar material que vai ser utilizado na aula.			O livro didático, especificamente, para ser referência de conteúdos, e de exercícios e para evitar improvisos.
			Verificar horário de aula na sala dos professores.		Porque o horário ainda não está memorizado.	Para saber à qual sala se dirigir.
	Na aula		Fazer a chamada.			
			Registrar oficialmente aquilo que for desenvolvido no dia com os alunos			Para controle do professor e acompanhamento de outros.
			Aplicar exercícios, desenvolver atividades, discutir conteúdos que estejam de acordo com o planejamento.			
	Pós-aula	Intervalo entre aulas	Lavar as mãos			
			Comer uma maçã			Para lubrificar as cordas vocais.
			Falar pouco			Para descansar a voz.
			Resolver pendências com os colegas			
			Verificar a merenda			Para saber se precisará encomendar uma <i>marmítex</i> .
			Não tomar café		Porque o açúcar do café aglutina nas cordas vocais, o que atrapalha a fala.	
		Intervalo entre períodos	Almoçar			
			Dirigir-se a outra escola.			Para dar início ao segundo período de trabalho.



Vespertino	Na aula	Dar seis aulas.			
Noturno	Na aula	Dar duas aulas até às 20h30 em escola de Ensino Médio.			
	Pós- aula	Correr dez quilômetros e, se tiver um pouco de gás, puxar um pouco de ferro na academia de ginástica.		Condição física é importante e o professor leva isso muito a sério.	

Quadro 5: Curso do agir do professor ou agir futuro da pesquisadora-sócia

O professor é colocado no texto ora como agente, sem motivos/razões, intenções/finalidades, recursos/instrumentos, como nas instruções para determinadas tarefas: aplicar exercícios, desenvolver atividades, discutir conteúdos que estejam de acordo com o planejamento; lavar as mãos; almoçar, dar seis aulas (à tarde), e dar duas aulas (à noite). Ora como ator, com motivos/razões, intenções/finalidades e instrumentos, como nas instruções para:

- pegar material que vai ser utilizado na aula (finalidade: o livro didático, especificamente, servirá como referência de conteúdo e metodologia da aula – cf. T12);
- verificar horário de aula na sala dos professores (motivo: porque o horário ainda não está memorizado pelo professor; intenção: para saber à qual sala se dirigir – cf. T50);
- registrar oficialmente aquilo que for desenvolvido no dia com os alunos (finalidade: para controle do professor e acompanhamento de outros – cf. T50 e T52);
- comer uma maçã no intervalo (intenção: para lubrificar as cordas vocais – T62 e T64);
- falar pouco no intervalo (intenção: para descansar a voz – cf. T62);
- verificar a merenda no intervalo (intenção: para saber se precisará encomendar uma *marmitex* – cf. T66);
- não tomar café no intervalo (motivo: porque o açúcar do café aglutina nas cordas vocais, o que atrapalha a fala – cf. T62 e T64);
- dirigir-se a outra escola (intenção: para dar início ao segundo período de trabalho – cf. T68 e T70);
- correr dez quilômetros e, se tiver um pouco de gás, puxar um pouco de ferro na academia de ginástica (motivo: a condição física é importante e o professor leva isso muito a sério – cf. T78 e T80).

A partir da análise dos elementos do agir identificados (finalidades, intenções, razões externas e motivos), podemos interpretar dois tipos de agir reconfigurados no texto: o agir coletivo e o agir individual. Como agir coletivo se destacam: organização de material de trabalho para aula, registro de presença do aluno, registro de conteúdo e atividades. Como agir individual se veem: verificação do horário de aula; alimentação adequada, locomoção para outra escola, manutenção da condição física.

De modo particular, o agir individual “alimentação adequada e manutenção da condição física do professor” apresentam-se como “pré-ocupações” não próprias do *métier*, mas do profissional enunciador, para não adoecer, ou seja, para manter-se capaz de realizar suas tarefas. Mas essas “pré-ocupações”, assim entendemos, não são alheias à atividade do trabalho. Elas constituem o que Clot (2006) chama de trabalho real, e, no texto oral, são colocadas como práticas autoprescritas pelo professor:

*Exemplos:*

**T78. PM:** É importante. É um detalhe importantíssimo. Porque a questão da alimentação e da condição física é importante. É um detalhe importantíssimo. Porque a questão da alimentação e a condição física é importante, **eu, particularmente, levo muito a sério**. Uma noite bem dormida, uma condição física boa... Depois da aula, academia, tá?

**T79. Sósia:** À noite?

**T80. PM:** À noite. Terminando às vinte e trinta, nove horas você está na academia. Vai correr dez quilômetros. Se tiver um pouco de gás, dá para puxar um pouco de ferro.

**T81. Sósia:** Como você chegou a essa preocupação com a saúde? O seu meio de trabalho lhe orientou para isso?

**T82. PM:** **O meio não te orienta para NADA** [com as letras maiúsculas, buscamos representar o volume e o tom de voz mais acentuados]. Nem como dar aula, nem como ensinar alguém. Nada. Não existe lugar que ensine. Faculdade não ensina. **Você vai aprendendo sozinho**.

No T82, vê-se um dos motivos maiores do estresse do professor, ou seja, a falta de apoio do coletivo e de prescrições na realização do trabalho, que o professor solitariamente (re)constrói. A avaliação que o professor faz do meio de trabalho é extremamente negativa, assim como ao meio de formação, no caso a faculdade. A nosso ver, nisso se mostra o problema, já apontado pelos professores, da relação entre “teoria e prática”: a faculdade é vista como “quem ensina o que deve ser feito” e o

professor, como quem, com criatividade e disposição, descobre sozinho o “como deve ser feito”.

No texto analisado, ainda encontramos outra tarefa autoprescrita, que não aparece no levantamento do curso do agir do professor, porque não constitui o fazer futuro da pesquisadora-sócia, não faz parte da instrução. É a organização de uma gincana, que aparece como atividade experimentada (em forma de relato-interativo) pelo professor entrevistado e por um colega, outro professor (T48).

*Exemplo:*

**T48. PM:** [...] Então, **a gente criou...** a situação do momento é uma oportunidade, né. **Aí a gente conversou...** **O professor Jorge**, que é muito aberto a essa situação, **falou:**

— **Não, vamos fazer, vamos discutir.**

Daí **a gente começou** a criar algumas idéias, e falta VIABILIZAR isso agora.

Segundo o próprio professor, em seu texto escrito (Anexo B, 7§), viabilizar a gincana significa “preparar as provas, organizar os itens que compõem cada prova, marcar data e executar. E um problema apontado, em T46, para essa falta de viabilização é uma rotina intensa de tarefas, que também não fazem parte do curso do agir da quarta-feira (dia da suposta substituição), mas devem ser cumpridas durante a semana.

*Exemplo:*

**T46. PM: Você sempre tem alguma coisa pra fazer:** uma informação nova que tá chegando, uma atenção para o aluno ou para o pai ou sempre tem... Ou, de repente, uma conversa formal ou informal com os colegas. De repente, discutir uma situação de sala, de aula. Por exemplo, eu e outro professor de matemática nos propusemos a fazer até o final deste bimestre... Ideia inicial era montarmos uma gincana de matemática. Então, nós pegamos um dia e... Puxa, tenho essa ideia. O que você acha? Vamos fazer? “Pô, legal.” Gostou e topou na hora. **Sentamos juntos, mas não conseguimos mais o segundo dia. — Entendeu? — Um dia tinha uma atividade que precisava da orientação da coordenação, outro dia eu tinha aula extra, outro dia ele tinha aula extra... Então, não conseguimos fechar.** A ideia... Lógico, detectamos que, para o final do bimestre, seria **inviável** e tal, mas a ideia vai continuar. A gente deve fazer aí, **talvez**, para agosto para setembro. **É uma coisa nossa.** Nós nem abrimos para a coordenação, para a direção. Porque **gostaríamos de ter alguma coisa preparada.**

O que também chamou nossa atenção para esse turno é que, além das 48 aulas, o professor ainda dá aula extra, que – supomos pela experiência que vivemos há anos

nessa escola – possa ser aula de outro professor que esteja ausente, isto é, aula de substituição.

No decorrer da entrevista, aparecem, deslocadas textualmente do curso do agir do professor para quarta-feira, cinco tarefas prescritas a esse profissional, quais sejam:

- elaborar o planejamento de curso para cada série, em parceria com outros professores, no início do ano letivo, com base nos PCN e em livros didáticos adotados pela escola, para trilhar o caminho que irá seguir, em cada série, durante o ano letivo (cf. T20 e T21);

- sempre preparar as aulas de cada série, nos sábados e domingos em casa, e, possivelmente, nas terças e sextas na escola, com base no planejamento e nos livros didáticos;

- ensinar o aluno a transformar linguagem verbal em códigos matemáticos, por meio da contextualização e do trabalho com textos, porque é a grande tarefa dos professores de matemática (cf. T34 e T36);

- para cada aula, planejar atividades extras, com base no planejamento, para resolver imprevistos, como falta de interesse dos alunos pela atividade proposta (cf. T56);

- cumprir a HTPC (cf. T44);

- orientar alunos da 8<sup>a</sup>. série e do Ensino Médio para o ENEM e o PROUNI, entre outros processos de avaliação, para que tentem conseguir uma bolsa de estudos, e ajudar os alunos a “definir a vida”, ou seja, escolher uma profissão (cf. T88).

Interpretando a reconfiguração das tarefas do professor, inclusive as que não fazem parte do curso do agir de quarta-feira, identificamos os três polos do triângulo didático do esquema de Machado (2009): professor (sujeito); os outros – profissionais da educação em geral, professores de matemática em geral, professores de matemática da escola, outro professor de matemática, colega coordenadora, alunos, pai de aluno, escola, coordenação, direção, MEC, PCN, livros, autores –, e o objeto (o ensino).

O professor sujeito é o actante principal posto em cena no texto por meio dos pronomes *eu*, *você* e *nós* (T2, T12, T20, T32, T34, T38, T44, T48, T50, T52, T54, T56, T62, T66, T68, T70, T74, T76, T78, T80, T86, T88, T90),

*Exemplo:*

**T48. PM:** Uma série de motivos. Um, inicial, que deu um certo *start* sobre isso é o seguinte: em algumas atividades, **eu gosto de iniciar** com jogos, né. Coisinhas simples, um jogo de dado, um jogo de perguntas... Estimular o aluno a um conhecimento, né. [...]

A maioria dos “outros” aparece como actantes secundários (pelo número de vezes que são mencionados). Vejamos:

- Profissionais da educação em geral: tematizados pelos termos *professores*, *a gente*, *eu* (genérico), *nós*, *você* (genérico), *professor* (genérico), elementos anafóricos (como *ele*), destacando-se o *você* (genérico).

*Exemplo::*

**T72. PM:** Uma sala tranquila é onde **você** consegue se comunicar. **Você** consegue falar, e as pessoas te ouvir. **Você** consegue resultados positivos. [...]

- Professores de matemática em geral : tematizados pelos termos *professores de matemática*, *professor de matemática* (genérico), *nós*, *a gente*, *você* (genérico) e por verbos na primeira pessoa do singular em discurso direto.

*Exemplo:*

**T36. PM:** [...] Porque **nós** não simplesmente chegamos lá para transformar essa linguagem, e acho que é aí a grande tarefa **do professor de matemática** na linguagem, né, é **você** ensinar a ele interpretar esse código matemático. Então, assim: eu tenho um número que somado com dez dá vinte. Que número é esse? Então **a gente** começa a linguagem aí. **A gente** começa a interpretar com ele.

— **Tenho** um número. Que número é esse? Como nós vamos transformar isso num símbolo matemático?

Esse é o ensinamento **do professor**. Ah, o dobro de um número – você escreve isso num português corrente – mas, para **você** trabalhar com o aluno o dobro de número, se ele não tem a noção do que é dobro de número ou, de repente, esqueceu esse conceito, **você** retoma isso. [...]

- Professores de matemática da escola: tematizados pelos termos: *colegas*, *nós* e, principalmente, *a gente*.

*Exemplo:*

**T38. PM:** Não tenho sugerido não. Sei de **colegas** que sugerem. Indicam livros e tal [...].

**T22. PM:** Ah... Mas uma outra coisa também que **a gente** tomou cuidado - assim, por isso que eu falo que há uns três anos **a gente** vem trabalhando nisso – é o seguinte: em função do livro que **a gente** adotou pra escola, no

sentido adotar, indicou, né, pra referência, né, do plano do MEC, **a gente** fez o seguinte: adequou o nosso plano a esses livros [...]

- Outro professor de matemática: tematizado pelos termos *outro professor de matemática*, *nós*, *ele*, *a gente*, *o professor Jorge* e por verbos na terceira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural.

*Exemplos:*

**T46. PM:** [...] Por exemplo, eu e **outro professor de matemática nos propusemos** a fazer até o final deste bimestre... Idéia inicial era montarmos uma gincana de matemática. Então, **nós pegamos** um dia e... — Puxa, tenho essa idéia. O que **você** acha? Vamos fazer? — Pô, legal. **Gostou e topou** na hora. **Sentamos** juntos, mas não **conseguimos** mais o segundo dia. Entendeu? Um dia tinha uma atividade que precisava da orientação da coordenação, outro dia tinha aula extra, outro dia **ele** tinha aula extra... Então, não **conseguimos** fechar. A idéia... Lógico, **detectamos** que, para o final do bimestre, seria inviável e tal, mas a idéia vai continuar. **A gente** deve fazer aí, talvez, para agosto para setembro. É uma coisa nossa. **Nós** nem **abrimos** para a coordenação, para a direção. Porque **gostaríamos** de ter alguma coisa preparada.

**T48. PM:** [...] Então, **a gente** criou... a situação do momento é uma oportunidade, né. Aí **a gente** conversou... **O professor Jorge**, que é muito aberto a essa situação, falou:

— Não, **vamos** fazer, **vamos** discutir.

Daí **a gente** começou a criar algumas idéias, e falta VIABILIZAR isso agora.

- Colega coordenadora, tematizada pelos termos: *colega*, *ela* e *eu* (no discurso direto) e por verbos na terceira pessoa do singular.

*Exemplo:*

**T32. PM:** [...] Esses dias mesmo, **uma colega** que é coordenadora e que era professora de matemática, **chegou** na sala, e eu estava falando determinado assunto, **ela** disse:

— Nossa, **eu** não ensinava isso assim.

- Alunos, tematizados pelos termos *vinte a trinta por cento dos alunos*, *outros*, *turmas*, *alunos*, *eles*, *uma turma de sexta série*, *nós* (professor e alunos, no discurso direto), *vocês* (no discurso direto), *a gente* (professor e alunos, no discurso direto) e por verbos na terceira pessoa do plural e na primeira pessoa do plural (fora e no discurso direto).

*Exemplos:*

**T36. PM:** Temos aí, cerca de, vamos colocar, **vinte a trinta por cento dos alunos** que lê e sabe o que tem que fazer. **Outros...** [...].

**T48.PM:**[...] Porque assim: há **turmas** que você pega e que, se você falar em jogo, você olha na cara dos **alunos** e vê que **eles** já estão torcendo a cara ou se **manifestam** claramente que **não querem fazer, não topam, não fazem**. Este ano, por uma acaso – não sei se poderia chamar de acaso – **uma turma de sexta série** que, até o contrário, queria muito.

— Muito bem! Então, **nós** vamos fazer jogos. Vamos fazer de uma maneira diferente. **Vocês** vão criar pra mim. **Vocês** vão elaborar os jogos, elaborar as regras, aí entra a parte do texto. E depois **nós** vamos jogar na sala. E **a gente** vai fazer o revezamento e tal.

Aí **eles** fizeram. Inicialmente, trouxeram. Fizemos o revezamento: um jogou com o jogo do outro e tal. Aí, anotei pra eles os pontos que seriam falhos, para que **eles** apresentassem novamente o jogo já revisado. **Fizemos** isso também [...].

**T84. PM:** [...]. Não sei se poderia dizer isso, mas parece que o dia que você está mal de saúde **os alunos** sabem. E **eles** vão dizer:

— Hoje, **nós** vamos acabar com ele.

- Escola, tematizada pelo agente da passiva, significando o conjunto de professores, com a coordenação e a direção.

*Exemplo:*

**T14. PM:** São livros adotados **pela escola**.

**T32. PM:** [...] Então, o **PCN** dá a dica da contextualização e o **livro** também, mas aí, quando você entra na questão da contextualização, entra no problema mais forte que nós vivemos hoje, que é a questão da leitura. [...] O **livro** sugere... ou o **PCN** sugere: [...].

- Autores, tematizados pelos termos *cada autor* (T30) e *autores*.

*Exemplo:*

**T22. PM.** [...] nem sempre os livros, **os autores**, trabalham os mesmos conteúdos nas mesmas séries.

- MEC, tematizado pelo adjunto adnominal “do MEC”, que pressupõe a ideia de que “o MEC planeja”.

*Exemplo :*

**T22. PM:** [...] Ah... Mas uma outra coisa também que a gente tomou cuidado - assim, por isso que eu falo que há uns três anos a gente vem trabalhando nisso – é o seguinte: em função do livro que a gente adotou pra escola, no sentido adotar, indicou, né, pra referência, né, **do plano do MEC** [...].

Pai de aluno (T46), coordenação (T46) e direção (T46) não aparecem como actantes, porque, sintaticamente, esses termos e seus substitutos não são sujeitos ativos nem agentes da passiva da frase.

Observamos que, nas relações que o professor estabelece, principalmente com os alunos (que estão em um dos polos do triângulo didático), há grande destaque, seja pelo número de ocorrência, seja pelo conflito revelado, para os instrumentos (PCN, livro didático e planejamento).

Os conflitos foram identificados, primeiramente, pelo levantamento global de informações incoerentes do enunciador; em segundo lugar, pela interpretação dos tipos de pergunta, e, finalmente pela interpretação dos tipos de resposta e suas sequências locais.

Instrumentos	Reconfigurações no texto
<b>Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A grande referência é o planejamento (T18).</b></li> <li>- O planejamento é feito pelos professores com base nos PCN (T22).</li> <li>- O planejamento também é feito com base nos livros adotados pela escola (T22).</li> <li>- O professor não precisa memorizar o planejamento, entretanto deve consultá-lo (T21).</li> <li>- Todo trabalho do professor deve estar de acordo com o planejamento (T52).</li> <li>- Uma atividade que não corresponda ao planejamento é até salutar (T54).</li> </ul>
<b>PCN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A maior orientação têm sido os PCN (T22).</b></li> <li>- Os PCN são um documento (T26).</li> <li>- Os parâmetros dão uma dicazinha (T30).</li> <li>- Os PCN sugerem atividades. São parâmetros (T28).</li> </ul>
<b>Livro didático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Adota-se um livro para que ele sirva de referência (T16).</b></li> <li>- A adoção de livros faz parte de um plano do MEC. (T22)</li> <li>- Os livros das mesmas séries mudam de conteúdo de acordo com os autores (T22).</li> <li>- Os professores fazem adequação dos conteúdos dos livros (T22).</li> <li>- O livro trabalha todo o conteúdo, de forma mais abrangente que os PCN (T30).</li> <li>- O livro sugere o que o professor deve trabalhar (T32), cabendo ao professor inserir “o como” (T32).</li> <li>- O livro é referência de exercícios (T40).</li> </ul>

Quadro 6 - Reconfigurações dos instrumentos no texto oral analisado

Nesse quadro, observamos informações contraditórias, por exemplo:



A modalização deôntica em “o seu trabalho [do professor], que deve estar de acordo com o planejamento” (T52) expressa a obrigatoriedade de o professor se basear no planejamento, entretanto, em “uma atividade diferenciada, que, de repente, não esteja no planejamento, mas que esteja de acordo com o nível, é até salutar” (T54), “o professor questiona ou desfaz essa obrigatoriedade. Em “a nossa maior orientação têm sido os PCN mesmo”, o professor expressa que os PCN orientam o planejamento, que é a base das aulas, mas o professor diminui pejorativamente o valor do documento por meio do diminutivo “dicazinha”, em “O parâmetro dá uma dicazinha (T30)”.

Diante dessas informações confusas e contraditórias expressas pelo professor no texto, podemos concluir que há uma resistência de assumir textualmente qual(is) instrumento(s) auxilia(m) seu agir, demonstrando um grande conflito, para o qual não se expressa uma solução.

Em busca de interpretarmos mais profundamente esse conflito materializado no texto, fizemos a análise organizacional e enunciativa das perguntas e respostas que tematizam esses instrumentos. Sobre as perguntas, nos prendemos ao tipo de pergunta e ao teor de pressuposição e, sobre as respostas, ao tipo de resposta e às suas sequências.

Primeiramente, apresentamos os resultados da análise das perguntas. Com base em Kerbrat-Orecchioni (2001), em relação ao nível organizacional das perguntas, verificamos que elas podem ser classificadas em totais, aquelas em que a informação demandada diz respeito ao valor de verdade atribuído pelo entrevistado à informação, e parciais, aquelas que demandam apenas a substituição de pronomes interrogativos, com as quais se pede a identificação de um dos constituintes da frase e que trazem o pressuposto da existência de uma informação genérica. Organizamos essas perguntas no quadro abaixo:

Perguntas totais	Perguntas Parciais
1) Esses livros são adotados pela escola?	1) <b>Qual</b> seria minha maior referência para agir?
2) Então todos os professores de matemática de sexta e de oitava série desta escola utilizam esses livros?	2) <b>Onde</b> consigo esse planejamento para amanhã?
3) São [os PCN] documentos?	3) Baseada <b>em que</b> divido o que vamos trabalhar na sexta e na oitava, por exemplo?
4) E esse documento é referencial também para formas de trabalho?	4) <b>Que</b> dificuldades terei se me fundamentar apenas nos PCN?
5) Os livros didáticos coincidem em conteúdo e em metodologia com os PCN?	5) <b>Como</b> trabalho textos na aula de matemática?
	6) E <b>quais</b> as maiores dificuldades terei para desenvolver no aluno essa leitura?
	7) E daí <b>o que</b> faço?
	8) <b>Quando e onde</b> preparo essa aula?
	9) <b>Por que</b> é difícil?
	10) <b>O que</b> levou você a ter essa idéia de gincana?
	11) Registrarei as atividades para meu controle <b>ou</b> esse registro será verificado por outras pessoas?
	12) <b>O que</b> acontece se não tiver de acordo?
	13) Se eu entrar na sala com minha aula preparada, mas os alunos não quiserem realizar o que preparei, se eles não quiserem jogar, por exemplo, <b>o que</b> faço?

Quadro 7 – Classificação de perguntas da pesquisadora-sócia

Sabemos que as perguntas totais demandam respostas imbuídas de valor de verdade atribuído pelo entrevistado à informação solicitada, sem exigir dele uma justificativa. Entretanto, observamos que, para as perguntas 2, 4, e 6 do quadro acima, o professor deu respostas atípicas, pois, além de deixar implícito o sim (T16 e T28) e o não (T30), ele evidencia vozes que são contrárias a dele.

*Exemplos:*

**T15. Sócia:** Então, todos os professores de matemática de sexta e de oitava série, desta escola, utilizam esses livros?

**T16. PM:** Nós temos como referência, **e não** como... adotar o livro e seguir os procedimentos adotados no livro. Nós temos como referência, mais assim: pra tirar alguns exercícios... Para não ter aquela coisa de ficar improvisando na hora, né? Então, a gente tem algumas coisas já indicadas no livro.

**T27. Sócia:** E esse documento é referencial também para formas de trabalho?

**T28. PM:** Ele sugere atividades. Ele sugere algumas.... Além das atividades que ele sugere, assim: olha, quando estiver trabalhando com esse assunto, trate... aproveite para tratar isso, ou, então, faça assim. Algumas dicas: olha, é interessante, tem sucesso se você fizer isso. **Mas** são parâmetros, né.

**T29. Sósia:** Os livros didáticos coincidem em conteúdo e em metodologia com os PCN?

**T30. PM:** Olha, não entendo que.... Não vejo assim não... Eles não seguem... Porque o Parâmetro dá uma dicazinha. E o livro vai trabalhando todo o conteúdo. De acordo com cada autor, o livro enfoca de maneira diferente: ele é resumido, dá mais detalhe, **mas** não tem um fechamento não. Ele serve como parâmetros, dicas.

Em T16, T28 e T30, encontramos os conectivos “e não” e “mas”, que pressupõem vozes contrárias à voz do professor, expressa numa oração adversativa. Em “[...] **e não**” como... adotar o livro e seguir os procedimentos adotados no livro.”, está pressuposta a ideia de que utilizar um livro é sinônimo de segui-lo irrestritamente em todos seus aspectos. Em “**Mas** são parâmetros.”, está pressuposta a ideia de que esse documento [PCN] traz modelos de agir para serem seguidos à risca. Em “[...] **mas** não tem fechamento não”, está pressuposta a ideia de que o livro esgota todo o conteúdo a ser trabalhado. De quem são essas vozes contrárias? São vozes do próprio professor que não tem certeza se deve ou não adotar integralmente esses instrumentos? Ou são vozes externas que avaliam o professor por adotar integralmente esses documentos?

Talvez a resposta esteja em:

**T39. Sósia:** Depois de pegar os livros, me dirijo a sala. E daí o que faço?

**T40. PM:** Eu falei pra **você** pegar essa pasta que contém livros, e não pegar livros. Certo? Porque faz uma diferença grande, que é a seguinte: muitas vezes, **o professor é questionado que, se tirar o livro da mão dele, ele não sabe dar aula. Não é isso.** É um livro de referência é uma coisa. Porque você sabe que, se você está dentro de um assunto, você tem uma série de exercícios.

Nesse caso, há uma voz externa não-identificada, pois não aparece o agente da passiva. Quem questiona?

De acordo com os princípios da análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), é impossível descrever de modo eficaz o que se passa nas trocas comunicativas sem considerar as relações interpessoais dos falantes e o funcionamento da polidez, na medida em que exercem pressões muito fortes sobre a produção dos enunciados. Como vimos, no levantamento do contexto de produção, ao professor a pesquisadora pode parecer dominadora na relação interpessoal de perspectiva vertical,

pois possuiria mais conhecimento teórico e prescritivo (academicamente) sobre o trabalho do professor. Assim, o professor pode suspeitar que está sendo avaliado.

A análise dos índices de polidez, portanto, nos levou a pressupor que a pesquisadora, no entender do professor, trouxe a voz contrária. Vejamos, que, antes do T39 acontecer, a pesquisadora já tinha ferido a face negativa do professor em relação a essa voz contrária:

**T11. Sósia:** Muito bem. **Você falou** para eu pegar os livros de oitava e sexta série.

**T12. PM:** **Não, não, não.** Tem uma pasta, no armário, que já tem um livro de referência de oitava e um livro de referência de sexta, **se necessário for usar.**

A face negativa do professor foi ameaçada pela pesquisadora que interpreta o ato de fala anterior do professor: “Muito bem. **Você falou** para eu pegar os livros de oitava e sexta série.” Observa-se que o enunciado está em forma de uma frase declarativa assertiva. O professor não pergunta, mas afirma.

Com isso, o professor pode ter entendido que a pesquisadora o vê como dependente do instrumento. Assim, imediatamente a corrigiu com um ato anti-ameaçador à sua própria face. Essa correção, presente em T12 acontece de uma forma polida, sem que o professor explicita seu julgamento de que a pesquisadora se equivocou ou que esteja querendo “desmascará-lo”.

Já tendo ocorrido isso, entendemos por que o professor, em T40, assume uma posição defensiva, tentando explicar o motivo da correção, visto pelo produtor como de difícil compreensão para o destinatário.

*Exemplo:*

**T40. PM:** Eu falei pra você pegar essa pasta que contém livros, e não pegar livros. Certo? **Porque** faz uma diferença grande, que é a seguinte: [...].

Com esse último resultado, concluímos que o professor sofre uma constante avaliação externa em relação ao seu agir, o que acontece com todos os profissionais, pois estão inseridos num meio social. Nesse sentido, a entrevista da instrução ao sócia é interessante porque tenta atenuar o peso da avaliação das instâncias de pesquisa, criando uma situação de instrução fictícia. Mas, como observamos pelo texto, esse peso não é totalmente eliminado:

*Exemplo:*

**T1. Sósia:** Professor, **imagine** que, amanhã, eu vá substituí-lo no seu trabalho. Assim, **eu preciso que você me dê instruções** precisas para que eu possa agir no seu lugar, de tal maneira que as pessoas não percebam que você está ausente. Então, tenho que fazer tudo que você faria. **Você poderia começar?**

No T1, a polidez é expressa pela utilização de modalização deôntica em “ (...) *preciso* que você me dê instruções precisas(...)” e em “(...) *tenho* que fazer tudo que você faria.”, e de modalização pragmática em “Você *poderia* começar?”. Com uso dessas modalizações, a pesquisadora, quem enuncia, coloca-se no lugar de quem depende da colaboração do outro (seu interlocutor) para cumprir suas obrigações.

Delega, assim, uma responsabilidade ao seu interlocutor, que, por isso, pode se sentir importante para atender, “voluntariamente”, porque é capaz, um pedido, e não uma ordem. A interpretação esperada do ato de fala é expressa pelo professor em:

**T50.PM:** (...) Então, vamos lá, já que **você me pediu** o que deveria seguir... (...)

Ainda a respeito da expectativa da pesquisadora-sósia sobre o professor, este deve ajudar a pesquisadora a se orientar numa situação por ela desconhecida, ao lhe indicar não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que faria e não faria, aquilo que deveria e não deveria fazer e, também, aquilo que poderia e não poderia fazer. Em outras palavras, deve permitir à pesquisadora um acesso não só à vivência da ação, mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito, o que faz parte do real da atividade com o mesmo estatuto da ação vivida. Essa expectativa é atendida em:

**T50. PM:** Olha, eu tenho o **péssimo** hábito de não gravar horário. (...) Então, vamos lá, já que você me pediu o que deveria seguir... (...) Tem no quadro dos professores um horário, **e o dia que tirarem de lá aquele horário de lá vou ficar apertado.**

Nesse caso, há uma modalização apreciativa presente na fala do professor que expressa seu julgamento sobre seu hábito de não gravar horários e deixa implícito que

ele deveria gravar horários para realizar sua tarefa, o que se confirma com o enunciado: *e o dia que tirarem de lá aquele horário de lá vou ficar apertado.*

Mas, pelo conhecimento do contexto de produção, pelos objetivos reais da produção de texto, ao mesmo tempo em que o professor denuncia suas incapacidades e dilemas, ele os tenta encobrir, como o conflito em relação aos instrumentos, o que já discutimos anteriormente.

Em relação às perguntas parciais, sabemos que elas veiculam pressupostos precisos, restringindo as respostas, que, frequentemente, apenas preenchem a lacuna de um sintagma nominal. Entretanto, o professor, embora não negue a pressuposição colocada pela pesquisadora-sócia, para a maioria das perguntas parciais, ele tenta tecer justificativas, indicadas pelo conectivo “porque” e pelos termos “é que”. Como em:

**T19. Sócia:** Onde consigo esse planejamento para amanhã?

**T20. PM:** Eu tenho no... Você tem no armário para consultar. **É que**, sobre esse planejamento, **você não necessita memorizar** a sequência e nem tá memorizando tudo. [...]

**T21. Sócia:** Baseada em que divido o que vamos trabalhar na sexta e na oitava, por exemplo?

**T22. PM:** A base é o PCN, né? Como base o PCN. Nas escolas do Estado, a gente tem também outro livro - me falhou o nome agora - , mas que também dá várias orientações. Eles são encaixados, né? Eles são encaixados. Tanto os PCN quanto esse livro que me falhou a memória agora... **Porque a nossa maior orientação tem sido o PCN mesmo.** Então, esse livro ficou mais para segundo plano e tal [...].

**T31. Sócia:** Que dificuldades terei se me fundamentar apenas nos PCN?

**T32. PM:** Olha, essa resposta vale tanto se você seguir só o livro, quanto se você seguir só os PCN. É... **[porque] As coisas estão mudando dia a dia** [...]

**T55. Sócia:** Se eu entrar na sala com minha aula preparada, mas os alunos não quiserem realizar o que preparei, se eles não quiserem jogar, por exemplo, o que eu faço?

**T56. PM:** Melhor você não jogar. **[porque]** Sempre vai ter uma outra atividade [...]

Essas justificativas expressam que o objeto de que se fala é de difícil compreensão pelo destinatário. Mas quanto mais se explica, mais confusa fica a informação. Nossa primeira hipótese é que o papel do PCN não está claro nem para o professor. Mais a frente, vemos que,

no texto escrito, o professor nem comenta os turnos em que tenta definir o papel dos PCN, o que se caracteriza como exceção, porque todos os outros turnos são comentados.

Na resposta sobre a utilização de textos na aula de matemática, observa-se a tripla ocorrência de modalizadores (*eu penso assim, acho que, na minha opinião*). Vejamos:

**T33. Sósia:** Como trabalho texto na aula de matemática?

**T34. PM:** Você vai dizendo... **Eu penso assim:** dentro da contextualização, ele é o principal argumento que você tem, o principal caminho. **Acho que** você não vai usar, **na minha opinião**, você não vai usar o texto para dizer como faz, por exemplo, uma adição: olha, pega um número, soma com outro, isso não... Não por aí [...].

A nosso ver, o produtor busca preservar sua face positiva, protegendo-se de uma possível contestação da pesquisadora sósia, que é professora de língua portuguesa, a quem, costumeiramente, delega-se a tarefa de trabalhar textos em sala de aula, ou seja, quem parece dominar o assunto. No texto escrito, veremos que o comentário sobre o uso do texto é extenso, cheio de exemplos e justificativas, confirmando nossa hipótese de que a pesquisadora é vista como alguém que pode ter uma opinião sobre o assunto, que é controverso.

## 4.2 Do texto escrito

O texto escrito (Anexo B), produzido durante a segunda etapa da instrução ao sósia, contém os comentários do professor sobre a instrução que fez à pesquisadora-sósia. No âmbito do contexto físico de produção, esse texto foi produzido pela pessoa física X, homem, 43 anos, em sua própria casa, no dia 31 de dezembro de 2007<sup>23</sup>. Seu receptor reconhecido direto são as pessoas físicas de pais de aluno; seu receptor espião principal é a pesquisadora, e os receptores espiões secundários são os mesmos do texto oral, pessoas físicas que terão acesso à entrevista, como os professores avaliadores desta tese, outros pesquisadores, alunos de pós-graduação ou outros leitores de textos científicos que possam ler o diálogo transcrito e sobre ele tecer algum

---

<sup>23</sup> O professor enviou o texto escrito por email à pesquisadora-sósia, acompanhado do seguinte bilhete: “Que bom que consegui fazer o que você pediu antes que o ano virasse. Desculpe, mas entramos de férias há dois dias”.

comentário. A posição social do enunciador é de um professor de ensino fundamental em escola municipal e estadual, que buscava, pelo texto, criar sobre si a imagem de professor que domina seu trabalho e que é capaz de comentá-lo aos pais de seus alunos, que assumiriam o papel social de família corresponsável pela educação dos filhos. O papel social da pesquisadora-sócia não se modifica em relação às representações sociossubjetivas do produtor 2 sobre o produtor 1, mobilizadas no levantamento do contexto de produção do texto oral.

Não classificamos o texto escrito de acordo com um gênero de texto, mas identificamos nele segmentos do discurso teórico e relato interativo. A organização de seus segmentos num plano geral, se não considerarmos o intertexto, é carente de coesão textual. Mas, se considerado o intertexto, percebemos que os segmentos de texto, aparentemente desassociados, têm relação direta com os segmentos de texto do texto oral da instrução e com a ordem em que nele os conteúdos temáticos aparecem. Vejamos, no quadro a seguir, os segmentos temáticos identificados em parágrafos, os turnos do texto oral com que cada parágrafo se relaciona e o conteúdo temático de cada parágrafo:

Segmentos temáticos do texto escrito		
Parágrafos	Turnos do texto oral com que o parágrafo se relaciona	Tópico destacado no parágrafo
1º.	T2, T4, T6, T8, T10	Rotina diária dos professores
2º.	T12, T14, T16,	Livro didático
3º.	T18, T20, T22, T26, T28, T30	Planejamento do que deve ser ensinado na disciplina/curso/série
4º.	T32 e T34	Contextualização
5º.	T36 e T38	Texto como instrumento na aula de matemática
6º.	T40, T42, T44, T46	Preparação de aula
7º.	T46, T48	Gincana
8º.	T52	Registro de conteúdos
9º.	T56, T58	Motivação interna dos alunos
10º.	T60, T62, T64, T66	Intervalo
11º.	T68, T70, T72, T74, T76	Comportamento dos alunos
12º.	T78, T80, T82, T84	Preocupação com a saúde
13º.	T88	Orientação dos alunos
14º.	T90	Carga horária

Quadro 8 – Segmentos temáticos do texto escrito analisado



Entretanto, há exclusão de alguns segmentos do texto primeiro, como do segmento que discute o papel do PCN. Como já adiantamos, atribuímos isso ao fato de o PCN ser representado como um objeto de difícil compreensão para o professor ou como um objeto cuja utilização pelo professor é polêmica: há um embate entre as representações dessa utilização pelas instâncias governamentais e o desejo de o professor planejar seu trabalho. Assim, acreditamos, o professor tenha preferido não comentar, eximindo-se, talvez, de ter de desenvolver argumentação mais consistente. Ele apenas reafirma, no parágrafo 8 do texto escrito, ao comentar o registro de conteúdo na caderneta pelo professor, que se expressa no T52 do texto oral, que:

8. Os registros no diário de classe ( cadernetas ) faz parte das obrigações do professor; registrar as frequências dos alunos, as atividades do dia, o conteúdo. Os conteúdos que vamos ministrar em cada turma já estão pré-determinados no planejamento que fazemos no início do ano. **E para fazer este planejamento tomamos como base os PCN's ( Parâmetros Curriculares Nacionais ) e a proposta pedagógica do Estado.**

Da mesma forma que no parágrafo acima, encontramos, no 1§, 2§, 3§ e 6§, os professores (grupo) como principais actantes, expressos como atores movidos por razões externas e guiados por prescrições. Mas, no 4§, 5§, 7§, 8§, 9§, 11§, 13§ e 14§, o professor enunciador é o actante principal, reconhecendo como seu o agir futuro da pesquisadora-sócia. Nesses parágrafos, predomina a pessoa do “eu”.

Tomando os dois textos de um mesmo professor como objeto de análise, esses puderam ser confrontados. Com isso, verificamos que, no texto escrito, aparece explicitamente a voz do professor, revelando o que tentou velar no primeiro texto, o seu trabalho solitário, suas insatisfações e seus conflitos, destacando-se o papel da segunda etapa de instrução ao sócia, ou seja, levar o professor a confrontar-se com o que disse sobre seu próprio trabalho. Salientamos sua relação com os instrumentos, interpretada por nos como conflitante, depois de analisarmos o texto oral. Agora o conflito do professor nessa relação está mais explicitado:

No 2§, temos as informações de que: os professores escolhem o livro didático; os livros nunca atenderam as propostas dos professores; Os livros não atendem as necessidades da sociedade, milhões de reais são mal aproveitados nas compras dos livros, os livros mudam a medida que mudam os secretários de educação do estado, os professores escolhem os livros no final do ano, mas não sabem se serão utilizados no

ano seguinte, os professores inseguros seguem os livros. No 4§, a informação de que livros não são instrumento suficiente para treinar os alunos nos algoritmos das operações, nas técnicas de leitura e, muito menos, nas questões de interpretação. Nesse impasse, parece que a solução foi adaptar os conteúdos dos livros a realidade dos alunos no momento do planejamento (ANEXO A, T22). E essa decisão é colocada, no texto escrito, como forma de definir o que vai “ser dado” – conteúdo – quando se tem muitas vozes diferentes – autores e governo (ANEXO A, T22) – dizendo o que deve ser dado:

3. A decisão de firmarmos uma posição quanto ao planejamento quanto ao que será trabalhado por série e conteúdo é justamente uma forma de tentar ter qualidade na escola e nos salvaguardar de tantos egocentrismos dos nossos governos. Sim parece egocentrismo de nossa parte também, mas **quando não se identifica o comandante** tem que se segurar em algo que acreditamos. Entendemos que o conteúdo é essencial.

E a explicitação desse conflito e a tentativa dos professores de solucioná-lo não nos parece que está dirigida ao pai do aluno, mas à pesquisadora-sócia, que como apresentamos na discussão dos resultados da análise do texto oral, feriu a face positiva do professor ao subentender uma avaliação da conduta do professor na utilização dos livros. No parágrafo 10, confirmamos nossa hipótese de que o professor escreve para a pesquisadora:

10. Hora do intervalo é um momento de [você, pesquisadora-sócia] se refazer, procurar se descontraí, e como citei as quartas e sextas-feiras é necessário também se preocupar com o almoço, pois o dia é longo, vai das 6h00 até 22h30min. Quando tem uma merenda sustentável, **aproveite** para almoçar, mas somente às 12h20, mas se for apenas aquela bolacha com groselha melhor **se prevenir** e **solicitar** um marmitex para hora do almoço. A passada pelo pátio é para verificar o que vai ter para o almoço, pois **se tiver** que solicitar via telefone o marmitex, isto tem que ser feito com antecedência, neste horário, se não às 12h20 **não terá** nada para comer.

No texto escrito, há um destaque também para os conflitos do professor na relação com os alunos (falta de motivação, de educação e de informação) por parte dos alunos, fazendo emergir mais um elemento de um dos pólos do triângulo didático. Vejamos:

9. Nós preparamos as atividades para cada aula, um jogo pode ser bem aceito ou não, ele não é imprescindível para a aprendizagem do aluno, mas tem algo que é: Querer aprender. Esta sim é uma grande insatisfação do professor. [...] Nas escolas estaduais funciona assim: aluno que precisa fazer aula de reforço precisa ser cercado pela coordenação na porta da sala. Fala sério!!!! [...]

11. A rotina das escolas em geral é igual. Não se espera que uma sala de 5ª a 8ª série seja tão tranqüila, mas que se consiga estabelecer uma comunicação é o mínimo. Nesse ponto tenho que concordar com o filme "To Sir with love", tem hora que tenho vontade de fazer a mesma coisa e me questionar sobre o que estou fazendo ali. Ensinando matemática que não é. Principalmente as crianças de 5ª séries, berram demais; penso que elas devam passar por um período de adestramento, boas maneiras, educação para depois conseguir aprender alguma coisa, pois elas não conseguem ouvir. [...]

13. [...] Às vezes, a única informação do aluno para o seu futuro está na escola, pois os pais não têm nenhuma.

Uma solução criada pelo professor e seu colega para a falta de motivação dos alunos foi a gincana, que, por motivos apresentados na seção *Do texto oral*, foi adiada para o próximo ano.

A gincana começou com os alunos querendo jogar. Eles criaram os jogos, as regras, jogaram e nós vimos aí uma oportunidade de desmistificar um pouco a matemática. *seja o tema oescentral. Despertar nos alunos, o gosto pelo estudo da matemática, de uma* Estabelecemos como objetivo:

*Promover um ambiente alegre e facilitador da aprendizagem [objeto de seu trabalho], onde a matemática através do raciocínio lógico e cálculo seja o tema central. Despertar nos alunos, o gosto pelo estudo da matemática [finalidade], de uma forma lúdica e envolvente [instrumento]. A justificativa foi a necessidade de romper barreiras criadas pelos pais, professores e alunos que dificultam a aprendizagem da matemática [razões] Propor o entendimento da relação entre a matemática e a sua própria vida no cotidiano.[finalidade].*

Na solução do problema, o professor aparece como ator com finalidades, instrumentos e razões. Um actante que planeja seu agir, um profissional que recria sua própria atividade.

Em síntese, na primeira etapa da instrução ao sócia, o professor é levado a confrontar-se consigo mesmo pela instrução ao sócia, expressando sua atividade com detalhes. E, na segunda, o professor é incitado a se ver diante dos traços materializados desse intercâmbio pela atividade de escrita e a reinterpretar suas próprias condutas. Nas duas fases, conforme evidenciamos, aparecem interpretações e avaliações das relações do professor com seu trabalho, dos impedimentos do seu agir e dos recursos que disponibiliza para transpor esses impedimentos.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSÕES

"Sou profissional excepcional/Competente, polivalente:/Dois, três e até dez em um./  
Eu "rebolo", represento,/Faço mágica,/Um talento!/Sou psicólogo, conselheiro,/  
Palhaço e até biscateiro./Ah! Se eu ganho muito dinheiro?/Não tanto quanto devia/  
Pra não ter de trabalhar/Dia e noite, noite e dia./Sou réu, sou advogado/  
Defendido, acusado,/Querido e também odiado./Sou babá, sou vigilante/  
E em alguns instantes/Também sou policial/Com a arma na memória/Vou fazendo a minha  
história/Nesta luta desigual./Carrego dentro do peito/Uma sede de respeito/Ao meu merecido  
valor/ E assim vou continuando/Com firmeza, desempenhando/Minha arte de ser professor."  
*(Eleusa Ribeiro da Silva Dias)*

Mediante os resultados desta pesquisa, defendemos que é possível adequar os procedimentos de análise de texto já propostos pelo Grupo ALTER/CNPq à análise de textos produzidos na aplicação do método instrução ao sócio e, assim, desenvolver uma pesquisa adequada e eficaz em linguística aplicada para mostrar as características do trabalho docente, tal como são reconfiguradas nos textos. Assim, nosso objetivo geral de investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de escola pública, com a intenção de conhecer mais o que e como ele faz ou deixa de fazer para se tornar continuamente professor, parece ter sido alcançado.

Para nossas perguntas de pesquisa, agora temos respostas:

#### **1. Que tarefas prescritas estão tematizadas nos textos do professor?**

R.: Estão tematizadas as seguintes tarefas: aplicar exercícios, desenvolver atividades, discutir conteúdos que estejam de acordo com o planejamento; lavar as mãos; almoçar, dar seis aulas (à tarde); dar duas aulas (à noite); pegar material que vai ser utilizado na aula; verificar horário de aula na sala dos professores; registrar oficialmente aquilo que for desenvolvido no dia com os alunos; elaborar o planejamento de curso para cada série; sempre preparar as aulas de cada série; ensinar o aluno a transformar linguagem verbal em códigos matemáticos; para cada aula, planejar

atividades extras; cumprir a HTPC, e orientar alunos da 8ª série e do Ensino Médio para o ENEM e o PROUNI, entre outros processos de avaliação, para que tentem conseguir uma bolsa de estudos, e ajudar os alunos a escolher um a profissão.

## **2. Que tarefas autoprescritas estão tematizadas no texto do professor?**

R.: Estão tematizadas as seguintes tarefas autoprescritas: comer uma maçã no intervalo; verificar a merenda; falar pouco no intervalo; não tomar café no intervalo; ir à academia de ginástica, e organizar uma gincana.

## **3. Que elementos constitutivos da atividade docente estão tematizados nos textos do professor?**

R.: Estão tematizados os seguintes elementos constitutivos da atividade docente: professor (sujeito); os outros – profissionais da educação em geral, professores de matemática em geral, professores de matemática da escola, outro professor de matemática, colega coordenadora, alunos, pai de aluno, escola, coordenação, direção, MEC, PCN, livros, autores, o objeto (o ensino), e os instrumentos: PCN, livro didático, planejamento, contextualização, utilização de textos.

## **4. Há expressão de conflitos na relação do professor com outros elementos constitutivos da atividade docente? Quais conflitos?**

R.: Sim. Conflito com os instrumentos, a destacar o livro didático, e com os alunos. No caso do livro didático, Nas informações desconstruídas: os livros nunca atenderam as propostas dos professores; os livros não atendem as necessidades da sociedade, milhões de reais são mal aproveitados nas compras dos livros, os livros mudam a medida que mudam os secretários de educação do estado, os professores escolhem os livros no final do ano, mas não sabem se serão utilizados no ano seguinte, os livros não são instrumento suficiente para treinar os alunos nos algoritmos das operações, nas técnicas de leitura e, muito menos, nas questões de interpretação. Mas os livros servem de referência de exercícios; a adoção de livros faz parte de um plano do MEC; os livros

das mesmas séries mudam de conteúdo de acordo com os autores; o livro trabalha todo o conteúdo, de forma mais abrangente que os PCN; o livro sugere o que o professor deve trabalhar, cabendo ao professor inserir “o como”. No caso dos alunos, os conflitos dizem respeito à falta de motivação, de educação e de informação por parte deles. Sobre isso, é bastante expressivo o parágrafo:

9. [...] Parece que ninguém entende que o desgaste do professor é 95% para tentar motivar, incentivar esses alunos e por que não dizer para controlá-los e apenas 5% para ensinar. Se o maior esforço do professor não está propriamente em ensinar o que devemos esperar do nosso país em um ranking mundial de qualidade de educação e aprendizagem? [...] Nas escolas estaduais funciona assim: aluno que precisa fazer aula de reforço precisa ser cercado pela coordenação na porta da sala. Fala sério!!!!

## **5. Há expressão de resolução desses conflitos? De que modo?**

R.: Sim. No caso do conflito com o livro didático, parece que a solução foi adaptar os conteúdos dos livros a realidade dos alunos no momento do planejamento. No caso do conflito com os alunos, uma solução criada pelo professor e seu colega para a falta de motivação dos alunos foi a utilização de jogos na sala de aula e a elaboração da gincana. Na resolução de ambos os conflitos, o professor aparece como ator com finalidades, instrumentos e razões. Um actante que planeja seu agir, um profissional que recria sua própria atividade. Entretanto, um profissional que faz a partir de sua experiência. Quando ele chega da faculdade, ainda não sabe fazer isso: “Um dia encontrei uma professora que já havia concluído o seu curso de Biologia e estava entrando pelo primeiro dia na sala de aula; ela sabia muito de Biologia e nada de ministrar aula”. E, com a experiência, aprende sozinho: “o meio de trabalho não te ensina nada”.

Especificamente em relação à interação, encontramos o conflito do professor com a pesquisadora. Embora o professor possa ter o sentimento de ter algo a dizer ao pesquisador, a crença de que este detém mais conhecimentos exerceu influência sobre suas respostas. O professor, no texto oral, considerando que poderia obter benefício ou prejuízo com a pesquisa, de modo direto ou indireto, parece ter tomado duas atitudes

distintas: envolveu-se sinceramente na produção de algumas respostas, mas, ao contrário, talvez não vendo na pesquisa um instrumento real para resolver seus problemas, não se envolveu, produzindo as respostas apenas para cumprir um dever e mantendo uma imagem positiva de si, falsificando-as, na desconfiança de que elas poderiam ser usadas contra ele mesmo ou contra o coletivo de trabalho.

Isso relaciona-se significativamente com os versos da epígrafe deste capítulo: “Sou [o professor] réu, sou advogado/ Defendido, acusado,/Querido e também odiado”. Pelas pesquisas o professor é visto ora como alguém que muito faz, ora como alguém que pouco faz. Sobre o papel e a atividade docente, para que sejam entendidos na sua complexidade, faz-se necessária, parece-nos, uma leitura do agir do professor além das expectativas sobre o trabalho educacional que as instituições de ensino e de pesquisa criam a partir de interpretações e avaliações sobre as tarefas prescritas a esse profissional. Acreditamos, portanto, que, para conhecermos mais sobre o trabalho docente, é necessária uma leitura que priorize as relações que o professor estabelece com os elementos constitutivos da atividade do trabalho docente e o que esse profissional (em todas as suas dimensões: físicas, mentais, práticas, emocionais, socioculturais, profissionais, etc.) faz ou deixa de fazer para dar-se por vencido ou, sobretudo, resolver os conflitos, numa perspectiva das ciências e das correntes científicas que estudam o trabalho.

Entretanto, feita essa nova leitura, como fizemos, de que forma as pesquisas podem, definitivamente, contribuir para a transformação da atividade docente?

Isso posto, lançamos para os pesquisadores, inclusive para nós, reflexões sobre as pesquisas acadêmicas que tematizam o trabalho docente numa perspectiva ergonômica:

- Como elas tem sido vistas pelos professores?
- Qual tem sido sua real intervenção?
- Elas tem como destinatário o professor?
- Estão ajudando o professor a reconstruir sua atividade? Em que sentido?
- Seus resultados levam o professor a encontrar resolução para seus conflitos?

Pensamos que se as pesquisas trazem mais conflitos para os professores resolverem, que, pelo menos, sejam conflitos transponíveis, que promovam o desenvolvimento desses profissionais e de sua atividade.



“Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final...  
Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário,  
perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver.”  
*(Fernando Pessoa)*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. 2006. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- ADAM, J.-M. 2006. *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Collin. (Cursus).
- ALARCÃO, I. (Org.). 1996. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALBORNOS, S. 2004. *O que é trabalho*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- ALLAIN, L. R. 2005. *Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: Fumec.
- AMIGUES, R. 2002. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. p. 243-262.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Trabalho do professor e trabalho de ensino". In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p.35-53.
- ANTUNES, R. 2001. "Trabalho e precarização numa ordem neoliberal". In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez.
- AUTHIER-REVUZ, J. 1982. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. Paris : DRLAV.
- BAKHTIN, M. M. 1953/1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (Col. Ensino Superior).
- BARRETO, M. 2006. *Violência, saúde e trabalho (uma jornada de humilhações)*. São Paulo: EDUC.
- BARRICELLI, E. 2008. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- BOUTET, J. (Ed.). 1995. *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan.

BRASIL. 1996. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação brasileira*. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, J.-P. 1997a/2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

\_\_\_\_\_. 1997b. "Le texte comme lieu d'articulation de La didactique de La langue et de La didactique de La littérature". In : CANTERO, J. et al. (Eds.) *Didactica de La lengua y La literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universidad de Barcelona. p. 13-23.

\_\_\_\_\_. 2002a. "La culture, sémantique du social formatrice de la personne". In : RASTIER, F. & BOUQUET, S. (Ed.) *Une introduction aux sciences de La culture*. Paris : PUF. p. 175-201.

\_\_\_\_\_. 2002b. "Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement". *III Conference for Sociocultural Research : New conditions for Knowledge production : globalization and social practices*. CD-Rom, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. 2004. "Pour un développement collectif de l'interactionisme sociodiscursif". In : *Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada*. São Leopoldo-RS: UNISINOS, v.2, n.2, jul./dez., p.113-123.

\_\_\_\_\_. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Col. Ideias sobre linguagem, v.17).

\_\_\_\_\_. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas-SP: Mercado de Letras. (Col. Ideias sobre linguagem, v. 21).

\_\_\_\_\_ et al. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé.

\_\_\_\_\_ & MACHADO, A. R. 2004. "Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional". In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p.131-163.

BUENO, B. 1996. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. Tese (Livre Docência em Educação), Universidade de São Paulo: São Paulo.

BUENO, L. 2007. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

BULEA, E. & FRISTALON, I. 2004. "Agir, agentivité et temporalité dans le entretiens sur le travail infirmier" . In: BRONCKART, J.-P. & Groupe LAF (Eds.). *Agir et discours em situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n.103. Genève: FAPSE, UNIGE. p. 213-262. (Théories et Pratiques).

BUTTLER, D. B. 2008. *As representações sobre o professor e seu trabalho em periódicos destinados a públicos diferentes*. Texto de 3º exame de qualificação de tese de doutorado. LAEL-PUC/SP. Circulação interna.

BUZZO, M. 2008. *Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?* Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

CARLOTTO, M. S. 2002a. "Síndrome de *Burnout* e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários". In: BEVENIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_. 2002b. *Síndrome de Burnout em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil: Canoas-RS.

CARVALHO, A. C. 2007. "O caráter conversacional do discurso de formatura". In: BRITO, E. V. e GURPILHARES, M. S. S. (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada: múltiplos enfoques*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. p. 93-106.

CARVALHO, H. T. T. K. 1995. "A professora primária: amor e dor". In: CODO, W. & SAMPAIO, J. J. C. (Orgs.). *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, M. M. B. 1995. *O professor: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola*. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Universidade de São Paulo: São Paulo.

CATANI, D. *et al.* 2000. "O Amor dos começos: por um estudo das relações com a escola". In: *Cadernos de Pesquisa*, n.111, dez., p.151-171.

CELANI, M. A. A. (Org.). 2003. *Professores e formadores em mudança. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras.

CHAUÍ, M. 1997. *Convite à Filosofia*. 8.ed. São Paulo: Ática.

CLOT, Y. 1995. *Le travail sans l'homme?* Paris: Editions La Découverte.

\_\_\_\_\_. 1999/2006. *A função da psicologia do trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_. 2001. "Méthodologie en clinique de l'activité : l'exemple du sosie". In : DELEFOSSE, M. S. & ROUAN, G. (Eds.) *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod. p. 125-146.

\_\_\_\_\_. 2005. Entrevista para a Revista Psicologia da Educação. São Paulo, n. 20, 1 sem., p.153-158.

CLOT, Y. & FAÏTA, D. 2000. "Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. In: *Travailler*, v.4, p. 7-42.

CODO, W. 1999. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

CORREIA, A. P. J. 2007. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

CRISTÓVÃO, V. L. L. 2007. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina, PR: UEL.

DEJOURS, C. 1999. *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré.

DELAMOTTE-L, R. 1996. "Questions à et réponses de l'expert: de la compétence sociale dans l'interprétation du cadre de l'interaction". In RICHARD-ZAPPELLA, Janine. p. 168-177.

DEMO, P. 2004. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres à l'école*. Paris : ESF.

DUCROT, O. 1980. *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit.

ÉRNICA, M. 2004. "O trabalho desterrado". In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p. 105-130.

ESTEVE, J. M. 1992/1999. *O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

\_\_\_\_\_. 1991. "Mudanças sociais e função docente". In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. p.93-124.

FAÏTA, D. 1996. "Le questionnement parmi les resssources de l'analyse du travail: comment créer les conditions du dialogue entre l'opérateur et l'intervenant?" In RICHARD-ZAPPELLA J. (Org.) *Le Questionnement Social. Cahiers de Linguistique Sociale*, 28/ 29, IRED/ Université de Rouen : 291-300.

\_\_\_\_\_. 2004. "Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor" In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p. 55-80.

\_\_\_\_\_. 2006. "O diálogo em autoconfrontação: uma mediação entre o real e o dizer". Minicurso ministrado na Pontifícia Universidade de São Paulo, de 07 a 10 de novembro.

FERREIRA, J. M. C. 2001. "Atividade, categoria central na conceituação de trabalho na ergonomia". In: *Revista Alethéia*, Canoas-RS, v.1, n.11, p.71-78.

\_\_\_\_\_. C. 2002. "Novas tecnologias e organização do trabalho". In: PICCININI, V. C. (Org.) *Transformações do trabalho e do emprego no contexto da reestruturação econômica*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FILLIETAZ, L. 2002. *La parole en action*. Québec: Nota Bene.

\_\_\_\_\_. 2004. "Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux". In: BRONCKART, J-P & Groupe LAF (Eds.) *Agir et discours em situations de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Educatons*, n. 103. Genève: FAPSE, UNIGE. (Théories et Pratiques).

FRIEDRICH, J. 2001. "Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action". In : BAUDOUIN, J.-M. ; FRIEDRICH, J. (Eds.). *Théories de l'action et education*, Bruxelles: De Boeck. p. 279-304.

FREIDSON, E. 1998. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP.

FREIRE. P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

GARRET, A. M. 1991. *A entrevista, seus princípios e métodos*. Tradução de Maria De Mesquita Sampaio [et al]. 10. ed. Rio de Janeiro, Agir.

GUÉRIN, F. et al. 2006. *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*. Lyin: ANACT.

GUIMARÃES et al. 2007. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras.

HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

INEP/MEC. 2007. *Censo Escolar*. Páginas da WEB consultadas em 26/04/2008. Disponíveis em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>.

KAMPER, D. 1997. *O trabalho como vida*. São Paulo, Annablume.

KEMMIS, S. 1987. "Critical Reflexion". In: WIDEEN, M. F. & ANDREWS, I. (Eds.). *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. New York: The Falmer Press. p. 73-90.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1996/2006. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola.

\_\_\_\_\_. 1998. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris. Armand Colin.

\_\_\_\_\_. Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan. (Linguistique).

KINCHELOE, J. L. 1993. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LAPO, F. R. 1999. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995)*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo: São Paulo.

\_\_\_\_\_. & BUENO, B. O. 2003. "Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério". In: *Cadernos de Pesquisa*, n.118, mar. Versão Print. Página da WEB consultada em 01/06/2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100004&script=sci_arttext)>.

LECOMPTE, M. & DWORKIN, A. *Giving up on school: students dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park: Corwin Press.

LEPLAT, J. 1985. "Les représentations fonctionnelles dans le travail". In: *Psychologie française*, Nancy, n. 30, p.269-275.

LEONTIEV, A. N. 1979. "The problem of activity in Psychology" . In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: Sharp. p. 37-71.

LIBERALI, F. C. 2002. "Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL.

\_\_\_\_\_. 2003. "O papel do multiplicador". In: CELANI, M. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: EDUC. (Col. Faces da Linguística Aplicada).

\_\_\_\_\_. 2004. "As linguagens das reflexões". In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas-SP: Mercado de Letras.

LIMA, M. E. A. 1995. *Os equívocos da excelência: as novas formas de sedução na empresa*. São Paulo: Vozes.

LODI, J. B. 1991. *A entrevista: teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Pioneira.

LOUSADA, E. G. 2006. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de (re) construção da prática do professor*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

LUDKE, M. et al. 2001. *O Professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus.

MACHADO, A. R. 2003. *Análise de Linguagem/Trabalho Educacional e suas Relações*. Projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa. Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (circulação interna).

\_\_\_\_\_. 2004a. "Apresentação". In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p. vii-xx.

\_\_\_\_\_ (Org.). 2004b. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL.

\_\_\_\_\_. 2005. "A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart". In: MEURER et al. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola. p.237-259.

\_\_\_\_\_. 2006. "Por uma clarificação do objeto de estudo 'trabalho do professor'". Palestra proferida no I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2007a. "Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional". In: *Revista Veredas*, UFJF, p. 22-40.

\_\_\_\_\_. 2007b. "Por uma concepção ampliada do trabalho do professor". In: GUIMARÃES, A. M. de M. et al. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras.



\_\_\_\_\_. 2009. "Esquema da atividade do professor". In: MACHADO, A. R. & ABREU-TARDELLI, L. S. *O ensino aprendizagem de gêneros textuais: teoria e prática*. Workshop apresentado no CENPEC.

MACHADO, A. R. & BRITO, C. 2008 (*sous-presses*). "O agir dos enunciadores e as figuras interpretativas do agir do professor em questionário de pesquisa". *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 2. Universidade Nova de Lisboa. Portugal.

\_\_\_\_\_. No prelo/2009. "O agir de enunciadores em questionário de pesquisa". *Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistêmicas e praxiológicas Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, nº especial (no prelo/outono 2009). COUTINHO, M. A. & MIRANDA, F. (orgs.) Universidade Nova de Lisboa.

\_\_\_\_\_ & BRONCKART, J. P. 2005. "De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos". In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, n.21, p.183-214.

\_\_\_\_\_. 2009. "Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. Versão preliminar de BRONCKART, J. P. & MACHADO, A. R. 2009. *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*. Genève: FAPSE, UNIGE.

\_\_\_\_\_ & CRISTOVÃO, V. L. L. 2005. "Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente". *ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Universidade de Aveiro. v. 1: 1-14.

\_\_\_\_\_ & GUIMARÃES, A. M. de M. 2009. "O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S. & CRISTÓVAO, V. L. L. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras. (Série Idéias sobre linguagem).

\_\_\_\_\_ et al. 2004. "Relações entre linguagem e trabalho educacional; novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo". In: *Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada*, São Leopoldo-RS: UNISINOS, v.2, n.2, jul./dez., p.89-95.

MAGALHAES, M. C. C. (Org.). 2004. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. 2002. "Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula". Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam, Vrije Universiteit, 18-22 de jun.

- \_\_\_\_\_ & LIBERALI, F. C. 2004. *In : Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada*. São Leopoldo-RS: UNISINOS, v.2, n.2, jul./dez., p.105-111.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2003. *Análise da Conversação*. 4 ed. São Paulo: Ática. (Série Princípios)
- MARCUSCHI, L. A. 2003. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática. (Série Princípios)
- MARX. K. 1893/1980. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização.
- MAZZILO, T. M. de M. 2006. O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- MEDA, D. 1995. *Le travail, une valeur en vaie de disparition*. Paris: Champs /Flamarion.
- MORAES, M. C. 1997. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus.
- MOURA, E.P.G. 1997. *Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de pelotas – RS*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- NACARATO, A. M. *et al.* 2000. “O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas”. *In: GERALDI et al. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- NÓVOA, A. 1994. *Notas sobre formação (contínua) de professores*. Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ODDONE, I. *et al.* 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Editions sociales.
- OLIVEIRA, D. A. 2004. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez.
- OSÓRIO, C. 2004. “Saúde mental e trabalho: reflexões teóricas e práticas sobre a intervenção do trabalho Hospitalar”.
- PASQUIER, G. & DOLZ, J. 1996. *Un decálogo para enseñar a escribir*. Cultura y Educación.

PLAZAOLA, I. G. 2004. "O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista". In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p. 237-270.

RICOEUR, P. 1983/1994. *Tempo e narrativa I*. Campinas-SP: Papirus.

\_\_\_\_\_. 1984/1995. *Tempo e narrativa II*. Campinas-SP: Papirus.

\_\_\_\_\_. 1985/1997. *Tempo e narrativa III*. Campinas-SP: Papirus.

ROGER, J-L. 2007. *Refaire son métier : essais de clinique de l'activité*. Paris : Éditions érès.

SAUJAT, F . 2002a. "Comment les enseignants débutants entrent dans le métier". *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, t. 1, p. 97-106.

\_\_\_\_\_. 2002b. "Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur". Tese. (Doutorado em Sciences de l'Éducation). Université d'Aix-Marseille I.

\_\_\_\_\_. 2004. "O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama". In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p.3-34.

SCHÖN, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.

\_\_\_\_\_. 1991. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

SCHNEUWLY, B. 1994/2000. *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas*. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

SCHNEUWLY, B ; CORDEIRO, G. S. & DOLZ, J. 2005. "A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale". In: *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*. - Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2005. p. 77-93.

SENNET, R. 1999. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record.

SHÜLER, O. 1994. "Psicologia, sociologia e antropologia do trabalho". In: VIEIRA, S. I. (Org.). *Medicina básica do trabalho*. Curitiba: Gênese.

SILVA JÚNIOR, J. R. 2002. "Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio". In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n.80, p. 201-233.

SMYTH, J. 1992. "Teacher's work and politics of reflection". *American Educational Research Journal*, 29 (2), 267-300.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. 2004. "O ensino como trabalho". In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p. 81-104.

TAYLOR, F. W. 1911/1995. *Princípios de administração científica*. São Paulo, SP: Atlas.

TOGNATO, M. I. R. 2009. *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

TUMOLO, P. S. 2005. "O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?" In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, n.90, jan./abr., p.239-265.

VOLOCHINOV, V. N. 1929/1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

VYGOTSKY, L. 1934/1987. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ZEICHNER, K. & LISTON, D.P. 1996. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Texto Oral

**T1. Sósia:** Professor, imagine que, amanhã, eu vá substituí-lo no seu trabalho. Assim, eu preciso que você me dê instruções precisas para que eu possa agir no seu lugar, de tal maneira que as pessoas não percebam que você está ausente. Então, tenho que fazer tudo que você faria. Você poderia começar?

**T2. PM:** Perfeito. Ah... Chegando à escola, vou me dirigir até a sala dos professores. No meu armário, vou.... VOCÊ vai pegar a pasta, que contém os diários de sala. E um livro de referência de oitava e de sexta série. No armário, ao lado, tem um apagador com giz. Também vai retirar do armário esse material.

**T3. Sósia:** Aqui, na escola, há duas salas de professores, de acordo com o que verifiquei. Qual delas é a sala pra qual devo me dirigir.

**T4. PM:** Sala de professores de quinta à oitava.

**T5. Sósia:** A outra sala é dos professores de primeira a quarta?

**T6. PM:** De primeira à quarta.

**T7. Sósia:** Por que existe essa divisão?

**T8. PM:** Exatamente por que não sei. Acredito que foi por uma comodidade administrativa, e não pedagógica. Assim, apenas por acomodação. E também as salas são um pouco pequenas. Acredito que eles queriam separar a sala do centro, ali, pra que ficasse com a coordenação. Ter uma... mais uma questão administrativa que enxergo. Não vejo outro motivo de separar você de primeira a quarta. Pelo menos não enxergo dessa forma.

**T9. Sósia:** A sala para que devo me dirigir fica no bloco de quinta a oitava.

**T10. PM:** Isso.

**T11. Sósia:** Muito bem. Você falou para eu pegar os livros de oitava e sexta série.

**T12. PM:** Não, não, não. Tem uma pasta, no armário, que já tem um livro de referência de oitava e um livro de referência de sexta, se necessário você usar.

**T13. Sósia:** Esses livros são adotados pela escola?

**T14. PM:** São livros adotados pela escola.

**T15. Sósia:** Então, todos os professores de matemática de sexta e de oitava série, desta escola, utilizam esses livros?

**T16. PM:** Nós temos como referência, e não como... adotar o livro e seguir os procedimentos adotados no livro. Nós temos como referência, mais assim: pra tirar alguns exercícios... Para

não ter aquela coisa de ficar improvisando na hora, né? Então, a gente tem algumas coisas já indicadas no livro.

**T17. Sósia:** Qual seria minha maior referência para agir?

**T18. PM:** A grande referência é o planejamento. A orientação é o planejamento.

**T19. Sósia:** Onde consigo esse planejamento para amanhã?

**T20. PM:** Eu tenho no... Você tem no armário para consultar. É que, sobre esse planejamento, você não necessita memorizar a sequência e nem tá memorizando tudo. Você tem sua referência, então você tem um caminho: olha, é mais ou menos por aqui. Quero dizer, não é tão mais ou menos assim. Né? É sua orientação do ano, que vai ser trabalhada. Inclusive, a gente fez na... os professores de matemática... Já é o terceiro ano que a gente tem, assim, procurado fazer uma adequação desse material, desse planejamento. Por série, inclusive: o que nós vamos trabalhar na quinta, na sexta, na sétima, na oitava, para fechar o curso.

**T21. Sósia:** Baseada em que divido o que vamos trabalhar na sexta e na oitava, por exemplo?

**T22. PM:** A base é o PCN, né? Como base o PCN. Nas escolas do Estado, a gente tem também outro livro - me falhou o nome agora - , mas que também dá vários orientações. Eles são encaixados, né? Eles são encaixados. Tanto os PCN quanto esse livro que me falhou a memória agora... Porque a nossa maior orientação tem sido o PCN mesmo. Então, esse livro ficou mais para segundo plano e tal. Ah... Mas uma outra coisa também que a gente tomou cuidado - assim, por isso que eu falo que há uns três anos a gente vem trabalhando nisso – é o seguinte: em função do livro que a gente adotou pra escola, no sentido adotar, indicou, né, pra referência, né, do plano do MEC, a gente fez o seguinte: adequou o nosso plano a esses livros, pra que facilitassem, no seguinte sentido: nem sempre os livros, os autores, trabalham os mesmos conteúdos nas mesmas séries. Então, têm algumas diferenczinhas. Então, evitam aquele... ficar locomovendo, né,... bom, agora esse conteúdo está no livro de sexta, mas estou dando aula na sétima. Então deixa eu buscar lá na sala de sexta série um livro para a sétima. Depois, cria aquele certo mal estar no aluno também... Você tá lá na sétima: “Ah, professor, mas é livro de sexta?” Ou, então você está na sexta: “Professor, você já tá dando coisa de sétima?”. Sabe aquelas coisas assim... Fica meio esquisito. Então, a gente procurou fazer uma adequação nesse sentido, né. Vamos dizer: o livro que nós indicamos é esse. Então, vamos procurar fazer um ajuste aqui. Então, nós fizemos esse ajuste com as salas e com os livros. Porque tinha a sala que tava trabalhando o conteúdo. Então a gente acertou: olha, essa turma que vai... agora a gente já acertou. A próxima que vier a gente já segue esse caminho. Quero dizer isso já está feito. Isso já está pronto. Mas demorou uns três anos para fazer isso.

**T23. Sósia:** Pra mim ficou claro que o grande referencial para o conteúdo são os PCN. Mas o que são PCN?

**T24. PM:** Parâmetros Curriculares Nacionais.

**T25. Sósia:** São documentos?

**T26. PM:** Sim. É um documento.

**T27. Sósia:** E esse documento é referencial também para formas de trabalho?

**T28. PM:** Ele sugere atividades. Ele sugere algumas.... Além das atividades que ele sugere, assim: olha, quando estiver trabalhando com esse assunto, trate... aproveite para tratar isso, ou, então, faça assim. Algumas dicas: olha, é interessante, tem sucesso se você fizer isso. Mas são parâmetros, né.

**T29. Sósia:** Os livros didáticos coincidem em conteúdo e em metodologia com os PCN?

**T30. PM:** Olha, não entendo que.... Não vejo assim não... Eles não seguem... Porque o Parâmetro dá uma dicazinha. E o livro vai trabalhando todo o conteúdo. De acordo com cada autor, o livro enfoca de maneira diferente: ele é resumido, dá mais detalhe, mas não tem um fechamento não. Ele serve como parâmetros, dicas.

**T31. Sósia:** Que dificuldades terei se me fundamentar apenas nos PCN?

**T32. PM:** Olha, essa resposta vale tanto se você seguir só o livro, quanto se você seguir só os PCN. É... As coisas estão mudando dia a dia. Esses dias mesmo, uma colega que é coordenadora e que era professora de matemática, chegou na sala, e eu estava falando determinado assunto, ela disse: "Nossa, eu não ensinava isso assim". Mas agora eu procuro falar isso, porque uma das grandes preocupações nossa é a contextualização. Essa é uma das preocupações fortes. Então, o PCN dá a dica da contextualização e o livro também, mas aí, quando você entra na questão da contextualização, entra no problema mais forte que nós vivemos hoje, que é a questão da leitura. Porque, para você contextualizar, você precisa de texto. Se você for falar de uma coisa simples que seja: olha, o João e Maria foram cobrar pão na padaria. Levaram dez reais, compraram tanto, quanto volta de troco? Isso é um texto. Você tem que saber ler, tem que saber interpretar o que está escrito e dar o retorno. O livro sugere... ou o PCN sugere: Olha, trabalhe coisas dessa natureza. Lógico, aí vai do seu conhecimento, da sua vivência para inserir isso dentro da aula.

**T33. Sósia:** Como trabalho texto na aula de matemática?

**T34. PM:** Você vai dizendo... Eu penso assim: dentro da contextualização, ele é o principal argumento que você tem, o principal caminho. Acho que você não vai usar, na minha opinião, você não vai usar o texto para dizer como faz, por exemplo, uma adição: olha, pega um número, soma com outro, isso não... Não por aí. Mas quando você coloca a questão de interpretar uma situação... Estou trabalhando uma adição, então coloco uma situação problema de adição para que ele leia e saiba o que fazer. Mas não dizendo que é uma adição. De repente, INICIALMENTE você até pode trabalhar isso. Mas vai chegar o momento que ele tem que saber que, para concluir aquele exercício, ele tem que fazer uma adição. Ou uma subtração, seja lá. É muito comum também, principalmente na sétima série, sexta para sétima série, equações, né. Você ensina todo o algoritmo da equação, como se resolve a equação. Você transforma toda aquela linguagem em símbolos matemáticos e vamos escrevê-los. Bom, agora você, PARALELAMENTE, pode ir fazendo isso ou até preparando, mas é assim: olha, eu tenho um número que somado com dez dá vinte. Que número é esse? Pronto, você já tem aí toda uma equação formada. Você tem um texto formado que ele tem que saber LER e interpretar e transformar aquela linguagem do português corrente num símbolo matemático e a operação que ele tem que fazer.

**T35. Sósia:** E quais as maiores dificuldades que terei para desenvolver no aluno essa leitura?

**T36. PM:** Temos aí, cerca de, vamos colocar, vinte a trinta por cento dos alunos que lê e sabe o que tem que fazer. Outros... Porque nós não simplesmente chegamos lá para transformar essa



linguagem, e acho que é aí a grande tarefa do professor de matemática na linguagem, né, é você ensinar a ele interpretar esse código matemático. Então, assim: eu tenho um número que somado com dez dá vinte. Que número é esse? Então a gente começa a linguagem aí. A gente começa a interpretar com ele. Tenho um número. Que número é esse? Como nós vamos transformar isso num símbolo matemático? Esse é o ensinamento do professor. Ah, o dobro de um número – você escreve isso num português corrente – mas, para você trabalhar com o aluno o dobro de número, se ele não tem a noção do que é dobro de número ou, de repente, esqueceu esse conceito, você retomar isso. O que é o dobro de número? De que número estamos falando? Como represento esse símbolo novamente? Como isso vai se traduzir numa equação?

**T37. Sósia:** Você sugere leituras para os alunos fazerem?

**T38. PM:** Não tenho sugerido não. Sei de colegas que sugerem. Indicam livros e tal. Mas eu particularmente não tenho sugerido não. Às vezes, levo alguns textos escritos. Algumas coisas assim. Mas sugerido, não. É possível você fazer um trabalho paralelo com o professor de Língua Portuguesa. Inclusive têm alguns paradidáticos de matemática que contam toda uma história e tal, envolvem um pouco do português. Tem o texto pronto. Livros prontos. Penso que aqui mesmo, na biblioteca, a gente tenha alguma coisa nesse sentido. Mas eu nunca fiz esse trabalho.

**T39. Sósia:** Depois de pegar os livros, me dirijo a sala. E daí o que faço?

**T40. PM:** Eu falei pra você pegar essa pasta que contém livros, e não pegar livros. Certo? Porque faz uma diferença grande, que é a seguinte: muitas vezes, o professor é questionado que, se tirar o livro da mão dele, ele não sabe dar aula. Não é isso. É um livro de referência é uma coisa. Porque você sabe que, se você está dentro de um assunto, você tem uma série de exercícios.

**T41. Sósia:** A aula que vou dar amanhã é preparada?

**T42. PM:** Sempre.

**T43. Sósia:** Quando e onde preparo essa aula?

**T44. PM:** Sábado e domingo. Existe uma possibilidade, POSSIBILIDADE, e não uma certeza de, nas terças e sextas, você ter aí uns quarenta a cinquenta minutos da HTPC, que você deve cumprir. Mas é muito difícil fazer isso ou considerar esse seu tempo. É emergencial.

**T45. Sósia:** Por que é difícil?

**T46. PM:** Você sempre tem alguma coisa pra fazer: uma informação nova que tá chegando, uma atenção para o aluno ou para o pai ou sempre tem... Ou, de repente, uma conversa formal ou informal com os colegas. De repente, discutir uma situação de sala, de aula. Por exemplo, eu e outro professor de matemática nos propusemos a fazer até o final deste bimestre... Idéia inicial era montarmos uma gincana de matemática. Então, nós pegamos um dia e... Puxa, tenho essa idéia. O que você acha? Vamos fazer? “Pô, legal.” Gostou e topou na hora. Sentamos juntos, mas não conseguimos mais o segundo dia. Entendeu? Um dia tinha uma atividade que precisava da orientação da coordenação, outro dia tinha aula extra, outro dia ele tinha aula extra... Então, não conseguimos fechar. A idéia... Lógico, detectamos que, para o final do bimestre, seria inviável e tal, mas a idéia vai continuar. A gente deve fazer aí, talvez, para

agosto para setembro. É uma coisa nossa. Nós nem abrimos para a coordenação, para a direção. Porque gostaríamos de ter alguma coisa preparada.

**T47. Sósia:** O que levou você a ter essa idéia da gincana?

**T48. PM:** Uma série de motivos. Um, inicial, que deu um certo *start* sobre isso é o seguinte: em algumas atividades, eu gosto de iniciar com jogos, né. Coisinhas simples, um jogo de dado, um jogo de perguntas... Estimular o aluno a um conhecimento, né. Mas...E pôr, então, pra concluir algo que a gente trabalhou. À vezes, no intermediário disso também. Porque eu percebi que, principalmente os alunos deste ano... É até gozado dizer este ano... É curioso falar este ano, mas eles estavam voltados para essa coisa do jogo. Porque assim: há turmas que você pega e que, se você falar em jogo, você olha na cara dos alunos e vê que ele já tá torcendo a cara ou se manifesta claramente que não quer fazer, não topa, não faz. Este ano, por uma acaso – não sei se poderia chamar de acaso – uma turma de sexta série que, até o contrário, queria muito. Muito bem! Então, nós vamos fazer jogos. Vamos fazer de uma maneira diferente. Vocês vão criar pra mim. Vocês vão elaborar os jogos, elaborar as regras, aí entra a parte do texto. E depois nós vamos jogar na sala. E a gente vai fazer o revezamento e tal. Aí eles fizeram. Inicialmente, trouxeram. Fizemos o revezamento: um jogou com o jogo do outro e tal. Aí, anotei pra eles os pontos que seriam falhos, para que eles apresentassem novamente o jogo já revisado. Fizemos isso também. Só que surgiram algumas idéias interessantes. E, quando você vê um grupo interessado no assunto é um meio. Aí, se a gente for devagar nesse assunto, vai o dia inteiro, né. Aí, você começa a desmistificar algumas coisas, né: ah, matemática é aquela coisa quadradinha que você faz... Olha, conta é assim, sempre assim, e tal... Eu digo que a matemática é meio burra mesmo, porque ela não sabe muito fugir disso. Você aprendeu aquele sistema e tal. Têm dois ou três... de repente, duas ou mais variáveis pra você discutir, mas você vai chegar naquele resultado, porque, se não chegar, não vale. Não vale. Não tem como, né. Você vai na padaria e, se te derem o troco, pode ser de dez maneiras, mas se não te voltar o troco errado, certo, não vale. Você vai discutir ou... Então, a gente criou... a situação do momento é uma oportunidade, né. Aí a gente conversou... O professor Jorge, que é muito aberto a essa situação, falou: “Não, vamos fazer, vamos discutir”. Daí a gente começou a criar algumas idéias, e falta VIABILIZAR isso agora.

**T49. Sósia:** Em que salas vou entrar?

**T50. PM:** Olha, eu tenho o péssimo hábito de não gravar horário. Eu sei mais ou menos dentro da semana... Assim, eu sei os compromissos dentro da semana. Eu sei assim: a quantidade de aulas que têm, algumas aulas que são estratégicas, aulas duplas, para quando precisar de uma atividade mais longa, tipo avaliação e tal. Mas eu não gravo horário de aula. Aqui nessa escola eu trabalho de quinta à oitava. Então, vamos lá, já que você me pediu o que deveria seguir... Depois que você pegou a pasta que tem todas as cadernetas, você vai proceder à parte administrativa, que é fazer a chamada, registrar oficialmente aquilo que você vai trabalhar durante o dia... Tem no quadro dos professores um horário, e o dia que tirarem de lá aquele horário de lá vou ficar apertado ((risadas)).

**T51. Sósia:** Registrarei as atividades para meu controle ou esse registro será verificado por outras pessoas?

**T52. PM:** Olha, ele não é para você, mas ele também é. Ele é um documento oficial onde você vai registrando todo o seu trabalho, que deve estar de acordo com o planejamento.

**T53. Sósia:** O que acontece se não tiver de acordo?

**T54. PM:** O que acontece? Você não tem essa rigidez. A não ser que você resolva mudar tudo, de tal forma que fuja totalmente ao que foi planejado ou a que se espera de uma quinta a oitava série. Mas o fato de um dia você planejar uma atividade diferenciada, que, de repente, não esteja no planejamento, mas que esteja de acordo com o nível, é até salutar.

**T55. Sósia:** Se eu entrar na sala com minha aula preparada, mas os alunos não quiserem realizar o que preparei, se eles não quiserem jogar, por exemplo, o que eu faço?

**T56. PM:** Melhor você não jogar. Sempre vai ter uma outra atividade. Você tem seu planejamento, seu plano de vôo, você vai se orientar por ele. Acho assim: se você conseguiu motivar seus alunos para a atividade, ótimo! Vai sair. Mas, se de repente, você conseguiu arrumar um complô contra o professor. Brincadeira, né... Você vai ter uma atividade extra. Por isso que é interessante você conhecer exatamente onde você está e onde você quer chegar. Se você não souber, aquele ponto que você criou naquele momento, criou um conflito ou algo que não estava previsto por você, tem que saber contornar isso naturalmente sem crise nenhuma. Acho assim: o jogo, ele é interessante, mas ele não é fundamental.

**T57. Sósia:** São cinco aulas no período?

**T58. PM:** Cinco aulas.

**T59. Sósia:** Com intervalo?

**T60. PM:** Com intervalo, às nove e trinta.

**T61. Sósia:** O que faço no intervalo?

**T62. PM:** Você deve, após encerrar a sua aula, conduzir-se novamente à sala dos professores, LAVAR AS MÃOS ((risadas)), comer uma maçã, procurar falar o menos possível para descansar a voz, mas não evitar as conversas. Sempre que tiver uma boa conversa, falar com os colegas, resolver pendências. Amanhã é um dia muito importante, é quarta-feira. Você dê uma passada pelo pátio para verificar qual a merenda. Se tiver uma merenda de acordo, que seja sustentável para o almoço, você não precisa fazer nada, pode continuar... conversar, tomar seu cafezinho – evite tomar café na hora do intervalo.

**T63. Sósia:** Por quê?

**T64. PM:** Porque o ideal é uma maçã para limpar as cordas vocais. O café, principalmente pelo açúcar, fica... não sei se aglutinado nas cordas, e isso atrapalha na fala depois. Tem gente que tem o hábito, e não atrapalha em nada. Mas...

**T65. Sósia:** Você falou da merenda especial. Posso almoçar no intervalo?

**T66. PM:** Não. Hora do almoço é depois. Almoçar duas vezes engorda. ((Risadas)). Além do que você já comeu uma maçã. Então... Se a merenda for do tipo não sustentável para o almoço, vá até a secretaria, pegue o telefone do restaurante do Gordo. Do Gordo, não é de Gordo. Encomende um meio marmitex que você vai precisar dele ao meio dia e vinte.

**T67. Sósia:** Quantos minutos eu tenho para almoçar?

**T68. PM:** Dez a quinze minutos. Depois, nós vamos a Pindamonhangaba iniciar o segundo tempo às treze horas. Na quarta e na sexta, tem essa rotina. Terça e quinta não tem essa rotina.

**T69. Sósia:** Lá vou dar mais cinco horas.

**T70. PM:** SEIS. No período da tarde. Duas sextas e duas sétimas, que são bem menos tranquilas que as salas aqui.

**T71. Sósia:** O que é uma sala tranquila?

**T72. PM:** Uma sala tranquila é onde você consegue se comunicar. Você consegue falar, e as pessoas te ouvir. Você consegue resultados positivos. As crianças nessa faixa etária – não sei se é nessa faixa etária ou hoje em dia, não sei – elas não ouvem, elas falam. E, para serem ouvidas, elas berram. E quando uma berra, outra berra mais que outra. E, para você estabelecer ((Risadas)) um limite dentro disso, você TAMBÉM tem que elevar o tom de voz e tal.

**T73. Sósia:** Por dia você fala onze horas aula?

**T74. PM:** Ainda tem à noite. Segundas e quartas.

**T75. Sósia:** De quinta a oitava também?

**T76. PM:** Terceiro ano do Ensino Médio. Seu dia é bom. Mas tem uma compensação... Entendeu porque a verificação do almoço ao meio dia?

**T77. Sósia:** Sim.

**T78. PM:** É importante. É um detalhe importantíssimo. Porque a questão da alimentação e da condição física é importante. É um detalhe importantíssimo. Porque a questão da alimentação e a condição física é importante, eu, particularmente, levo muito a sério. Uma noite bem dormida, uma condição física boa... Depois da aula, academia, tá?

**T79. Sósia:** À noite?

**T80. PM:** À noite. Terminando às vinte e trinta, nove horas você está na academia. Vai correr dez quilômetros. Se tiver um pouco de gás, dá para puxar um pouco de ferro.

**T81. Sósia:** Como você chegou a essa preocupação com a saúde? O seu meio de trabalho lhe orientou para isso?

**T82. PM:** O meio não te orienta para NADA. Nem como dar aula, nem como ensinar alguém. Nada. Não existe lugar que ensine. Faculdade não ensina. Você vai aprendendo sozinho.

**T83. Sósia:** Você já teve problema de saúde decorrente de suas atividades de professor?

**T84. PM:** Se o professor tiver problema de saúde não vá dar aula. Porque é incrível: a sua condição física é extremamente necessária. Uma pessoa que não está bem física e emocionalmente JAMAIS deve estar numa sala de aula. Afaste-se. Vai cuidar da saúde. Muita

gente não entende isso. Mas isso é uma realidade. Você com trinta, quarenta alunos numa sala, sozinho, e... Não sei se poderia dizer isso, mas parece que o dia que você está mal de saúde os alunos sabem. E eles vão dizer: “hoje, nós vamos acabar com ele”.

**T85. Sósia:** Estou preocupada com seu horário. Você tem dez minutos para almoçar...

**T86. PM:** Hoje é terça. Hoje eu almoço em casa. Mas minha esposa está me esperando...

**T87. Sósia:** Então, para encerrar, quais as dificuldades ou benefícios de se trabalhar em três períodos, com cursos e séries diferentes? O que é positivo e o que é negativo?

**T88. PM:** Não tem assim... negativo ou positivo. As coisas de resumem no seguinte: se você consegue fazer aquilo a que se propõe, fazer com qualidade e que tenha resultados positivos, ÓTIMO! Você cumpriu aquilo... Eu me sinto satisfeito, né? Sei lá. Qual é a proposta? É... Terceiro ano, por exemplo, do Ensino Médio, a proposta é um pouquinho similar ao da oitava série, que é final de curso. É você estimular um pouco mais o aluno, porque os alunos de oitava série e de terceiro ano estão em fases mais ou menos parecidas, porque estão para escolher uma nova escola; alguns, vestibular; outros, vestibulinho. Então, você trabalha no sentido de orientá-los sobre o caminho a seguir. Você tem no Ensino Médio aluno que não sabe o que vai fazer. Na oitava, eles também não sabem. Têm uns que não sabem. Na oitava, têm alguns que sabem. No Ensino Médio também. De repente, têm alunos que conversam comigo na oitava série, e você já vê claramente que ele tem tendências para a área de exatas. Então, para que esperar lá no terceiro ano para orientar? Então, a gente vai orientando desde já. Olha, escolha um curso técnico que vá pra esse lado específico. Torna-se mais fácil futuramente sua profissão. Você vai tendo orientação desde já. As aberturas do vestibular hoje... Até um tempinho atrás, o sujeito não tinha perspectiva, e não tinha perspectiva MESMO. Ou você tem dinheiro, ou o mínimo, ou consegue de alguma forma estudar, tentar uma bolsa., alguma coisa. Hoje, não. Você tem algumas outras possibilidades. Tem PROUNI, tem mais não sei das quantas aí, o ENEM, pra quem tá... Quero dizer, processos para que você tem de tá orientado para seguir. Senão, passa aquela fase e você fica depois a ver navios ali. Então, assim: tanto oitava, quanto terceiro ano, em doses diferentes, mas você tem muito mais esse estímulo de procurar ir definindo mais a vida e tal. Coisas que você não vai conversar com sexta-série, por exemplo. Porque não é só o dia-a-dia, ali da matemática, e do conteúdo, as orientações, né.

**T89. Sósia:** Quantas horas você trabalha por semana?

**T90. PM:** Aqui na Prefeitura, são vinte. E, no Estado fiz opção da carga horária básica, que são vinte e quatro. Mas este ano passou. Estou com vinte e oito. São quarenta e oito horas semanais, vinte mais vinte e oito. Fora HTPC. São quatro aqui e três no Estado. Sete horas de HTPC. Ao todo cinquenta e cinco horas de atividades obrigatórias. Há professores que chegam ao limite, que é sessenta. ((Risadas))

**T91. Sósia:** Então, tá. Muito obrigada. Para o nosso segundo encontro, eu aviso você. Tudo bem?

**T92. PM:** Tudo bem.

**T93. Sósia:** Bom almoço. Tchau.

**T94. PM:** Tchau.

## **ANEXO B**

### **Texto Escrito**

#### **COMENTÁRIO SOBRE A ENTREVISTA, TENDO COMO INTERLOCUTORES OS PAIS DE MEUS ALUNOS**

1. Em geral o início do dia do professor segue uma rotina: Ao chegar, dirigir-se à sala dos professores para pegar materiais como apagador, giz, caderneta, livro de anotações de sala ( é um livro instituído na escola pelos gestores onde são anotadas as frequências dos alunos, fatos disciplinares ou algum outro circunstancial que seja necessário apresentado nas reuniões de HTPC's) os materiais preparados para as aulas do dia; às vezes simples anotações da matéria que será desenvolvida no dia ou ainda papéis (quadriculados, coloridos, retalhos, etc.) para desenvolvimento de uma metodologia e os livros didáticos. Livro didático “este é um capítulo a parte”.

2. Temos o PNLD ( Programa Nacional do Livro Didático), este programa funciona da seguinte forma: Os professores de cada unidade escolar analisam e escolhem para sua escola o livro que dentre aqueles oferecidos no mercado pelas editoras melhor atende a proposta curricular da escola. Bem aqui começa uma das insatisfações do professor. Vou dar um exemplo fácil de entender. No segundo semestre de 2007, fizemos as escolhas dos livros que vamos receber em 2008. Porém no final do ano de 2007, a Secretária de Estado da Educação com a melhor intenção resolveu fazer uma pesquisa com os professores sobre o conteúdo a ser ministrado em cada série e em cada bimestre, ou seja, primeiro você escolhe um livro e depois simplesmente ignora o livro que custará milhões e seguirá outro planejamento. Se me perguntarem, mas os livros já não atendem essas propostas, a resposta será não. E mais ainda nunca atenderam, são milhões de reais mal aproveitados, tudo em nome da política da educação. Cada novo secretário da educação, cada novo ministro, governador, presidente quer deixar a sua marca. A cada ano nos reunimos para fazer o planejamento anual e aí é simples: Mudou o secretário? Sim, então vamos ver como vai ser. Não mudou, então continua do mesmo jeito. Se acharem que estou errado, vamos fazer uma pequena analogia. A escola particular não usa livro, ela usa apostilas e delas é utilizado até a capa, ela será trabalhada integralmente, inclusive fazendo as integrações com as outras disciplinas e contextualizando os conteúdos a serem trabalhados em cada matéria. (Sabiam que em dado momento a nomenclatura também muda? Hora é disciplina, hora é matéria. Agora é matéria, eu leciono a matéria de matemática, em governo anterior eu já lecionei a disciplina de matemática, mas não se preocupem, só muda o nome ). Como disse anteriormente os livros didáticos não atendem as necessidades dos professores e da escola e diria até da nossa sociedade, apenas temos que escolher um, se vai utilizar ou não eu não sei. Procuro pelo menos utilizá-los para séries de exercícios e tarefas. Até onde sei os professores de matemática os utilizam apenas para aproveitar alguns exercícios para serem resolvidos em sala ou para tarefas. Até hoje só conheci um professor de matemática que explorou 100% do livro; foi no seu primeiro ano como professor, ele sentia-se muito inseguro e depois nunca mais. Qual a nossa colocação no ranking mundial em termos de educação? Fica mais fácil contar de trás para frente. Em resumo, é uma fortuna gasta que tem pouco resultado; ao menos deveriam formular uma proposta nacional para que os autores e editoras pudessem dar o melhor de si nos livros didáticos e nós assim procuraríamos o melhor. Por que uma proposta nacional? Nós somos a todo o momento submetido a avaliações internas e externas: SARESP, PROVA BRASIL e outros organismos

internacionais que só servem para nos dizer o quanto a situação está ruim. No filme “To Sir with love” (Ao mestre com carinho), o professor percebe que ele não conseguiria ensinar aqueles alunos, aqueles jovens não queriam aprender matemática, geografia, não queriam aprender nada. Então o que ele faz? Pega todos os livros didáticos Matemática, geografia, história, etc. e os joga no lixo e vai ensinar boas maneiras, etiqueta, preparar salada, etc. Pois bem, é o que estão fazendo com a educação no Brasil. Se a educação americana ainda estivesse estudando como preparar saladas, eles estariam onde estão?

3. A decisão de firmarmos uma posição quanto ao planejamento quanto ao que será trabalhado por série e conteúdo é justamente uma forma de tentar ter qualidade na escola e nos salvar de tantos egocentrismos dos nossos governos. Sim parece egocentrismo de nossa parte também, mas quando não se identifica o comandante tem que se segurar em algo que acreditamos. Entendemos que o conteúdo é essencial.

4. A contextualização é a parte “bacana” da aprendizagem, é o saber ler, interpretar, aplicar os conhecimentos adquiridos e resolver a questão. Tenho visto muitas questões de vestibular e vestibulinho onde o que se pede é meramente que o aluno faça uma operação simples e o que fica muito claro é que ele saiba ler e transformar a linguagem escrita do cotidiano para a linguagem escrita da matemática com seus símbolos próprios e em algumas ocasiões resolver a operação ou não. Uma vez estava fazendo um trabalho sobre volume e pedi aos alunos que trouxessem as contas de água de suas casas para fazermos comparações, gráfico de consumo, fazermos cálculos de médias, consumo, etc. Para minha surpresa ninguém trouxe a conta de água. Motivo: Ninguém tinha água tratada por concessionária e esgoto em casa, não sabiam do que eu estava falando. Professor também aprende... A contextualização também passa pela vivência do aluno, falar em jogos de figurinhas e bolas de gude na 5ª e 6ª séries faz sentido, assim como perguntar “com quanto você ficou na domingueira?” é mais apropriado para a turma do 3º ano do EM. Tem mais sentido discutir o preço da cerveja com aluno do 3º do que discutir o preço da bala com aluno da 5ª. Em geral o aluno da 5ª série pede R\$1,00 em balas enquanto que o jovem quer saber o quanto vai pagar pela cerveja, embora poucos saibam a diferença entre juros simples e composto.

5. No livro “Malbatahan, o homem que calculava” há um conto sobre uma desavença entre irmãos que tinham uma herança para dividir. O Pai deixa alguns camelos como herança para ser divididos entre os irmãos, porém ele deixa o legado em forma de fração e sempre que se faz os cálculos nunca se chega a um número Natural ( porções inteiras de camelo ). Ao final, Beremiz que é o personagem muito bom em cálculo resolve a questão contentando a todos. O recorte desse capítulo do livro é um texto que pode ser utilizado, mas poderíamos pegar uma notícia do IBGE falando sobre o crescimento populacional no Brasil, isto também é um texto, ou até mesmo algum fato relatado por aluno seria um texto possível de se trabalhar em sala. Às vezes faço o seguinte trabalho em sala: Divido a turma em grupos e eles irão elaborar alguns problemas, por escrito, para que o próprio grupo possa resolver e passarão a questão para outro grupo, fazendo assim um intercâmbio dentro da sala. Ao estarem transformando suas idéias em símbolos da Língua Portuguesa que possam ser decodificados por seus pares estão formulando um texto; nem sempre o texto em matemática está na forma de problema, pode ser apenas uma informação. Se tivermos o texto, e este puder ser decodificado e entendido então temos a leitura. A leitura na matemática não compreende somente as vogais e consoantes, mas também os símbolos que lhes são próprios. Fazer a leitura da simbologia pode definir se o aluno consegue ou não fazer uma operação. Exemplo:  $(3/4 : 1/2)$ , poderia estar escrito de outra

forma  $\left(\frac{3}{4} : \frac{1}{2}\right)$ , ou ainda  $\left(\frac{\frac{3}{4}}{\frac{1}{2}}\right)$  ou então –**Três quartos divididos por um meio**. Em todas as

situações anteriores a leitura é a mesma, a decodificação do que está escrito é mesma e o aluno precisa conhecer o símbolo para poder ler e dar significado ao que está lendo. Para resolver, basta o aluno conhecer o algoritmo da divisão de frações e fazer as contas. Eu passei o texto do livro “O homem que calculava” para uma turma da 6ª série do EJA, lemos, interpretamos, recalculamos e um dos alunos no 1º ano no ensino médio que fazia parte daquela turma me disse: - “Professor, bacana aquele texto do camelo que o senhor nos trouxe, mas eu não me lembro mais como resolver frações e até hoje não entendi aquela história. Aqui eu volto a falar sobre a falha dos livros didáticos; não tem instrumentos suficiente para treinar os alunos nos algoritmos das operações, nas técnicas de leitura, e muito menos nas questões de interpretação. Quando queremos levar um texto para sala de aula temos que arcar com os custos pois é proibido solicitar R\$0,10 para xérox de texto, lista de exercício ou provas. A contribuição do professor de matemática em relação a linguagem é fazer com que o aluno se aproprie da linguagem corrente materna para descrever situações, fazer a transformação da linguagem escrita do Português para os símbolos próprios da matemática e utilizar ainda dessa linguagem para ler, interpretar e dar solução a situações problemas. A matemática tem a sua linguagem e interpretação própria, porém não está desassociada do linguagem do cotidiano.

6. Voltando a questão do livro, acho que já falei o bastante sobre isso. A preparação de aula é no sábado ou domingo e durante a semana fazemos apenas correção de rumo. E quando chega aquele período de provas e fechamento de bimestre; é carga completa para sábado domingo e feriado.

7. Sobre a gincana demoramos quase cinco meses para prepará-la. Reunimos-nos quando possível nas terças no horário de HTP, eu e o professor Jorge, mas infelizmente não foi possível implementá-la em 2007, mas já esta pronta para ser executada no primeiro bimestre de 2008. É interessante ver que uma situação criada em sala de aula transformou-se em oportunidade de aprendizagem e acaba extrapolando as quatro paredes da sala e também extrapola as séries. A gincana começou com os alunos querendo jogar. Eles criaram os jogos, as regras, jogaram e nós vimos aí uma oportunidade de desmistificar um pouco a matemática. Estabelecemos como objetivo:

*Promover um ambiente alegre e facilitador da aprendizagem, onde a matemática através do raciocínio lógico e cálculo seja o tema central. Despertar nos alunos, o gosto pelo estudo da matemática, de uma forma lúdica e envolvente. A justificativa foi a necessidade de romper barreiras criadas pelos pais, professores e alunos que dificultam a aprendizagem da matemática. Propor o entendimento da relação entre a matemática e a sua própria vida no cotidiano.* Viabilizar a gincana é preparar as provas, organizar os itens que compõe cada prova, marcar data e executar.

8. Os registros no diário de classe ( cadernetas ) faz parte das obrigações do professor; registrar as freqüências dos alunos, as atividades do dia, o conteúdo. Os conteúdos que vamos ministrar em cada turma já estão pré-determinados no planejamento que fazemos no início do ano. E para fazer este planejamento tomamos como base os PCN's ( Parâmetros Curriculares Nacionais ) e a proposta pedagógica do Estado.

9. Nós preparamos as atividades para cada aula, um jogo pode ser bem aceito ou não, ele não é imprescindível para a aprendizagem do aluno, mas tem algo que é: Querer aprender. Esta sim



é uma grande insatisfação do professor. Um dia encontrei uma professora que já havia concluído o seu curso de Biologia e estava entrando pelo primeiro dia na sala de aula; ela sabia muito de Biologia e nada de ministrar aula. Ao final do dia tive a oportunidade de conversar com ela; não parecia muito orgulhosa do seu primeiro dia, mas estava claro que ela estava entrando na escola de novo para aprender, só que ainda não tinha se dado conta disso. Agora ela estava começando a aprender a ensinar e a Biologia não seria uma das ferramentas mais importantes. Se os alunos não quiserem jogar tudo bem, o problema é se não quiserem aprender, se enxergarem a escola apenas como um lugar social, um lugar para ter merenda, para brincar e em geral é comum. Parece que ninguém entende que o desgaste do professor é 95% para tentar motivar, incentivar esses alunos e por que não dizer para controlá-los e apenas 5% para ensinar. Se o maior esforço do professor não está propriamente em ensinar o que devemos esperar do nosso país em um ranking mundial de qualidade de educação e aprendizagem? Faço aqui uma desmistificação entre a escola pública e a particular: A escola privada é melhor? Verdade. A escola privada ensina melhor? Nunca, jamais; a escola pública nesse quesito é muitíssimo melhor, a escola pública é muito mais preocupada com aluno. Na escola privada se o aluno é bom demais não importa sua condição social ele ganha até bolsa, se não é bom é convidado a ir para escola pública. A escola pública comete um crime social irreparável, ela está retirando dos jovens toda a responsabilidade, há um excesso de zelo aliado a um forte impacto financeiro. Progressão continuada, excessos de oportunidade, o professor tem que se desdobrar continuamente para “arrancar” resultados dos alunos. E o nosso ranking continua lindo!!! É óbvio que enquanto você está fazendo intermináveis recuperações, “ensinando a fazer salada” o lema da escola particular é: “matéria dada é matéria estudada” e as recuperações são feitas em horários diferentes das aulas e a prova (uma única prova de recuperação com data marcada no calendário escolar) também. Nas escolas estaduais funciona assim: aluno que precisa fazer aula de reforço precisa ser cercado pela coordenação na porta da sala. Fala sério!!!!

10. Hora do intervalo é um momento de se refazer, procurar se descontraír, e como citei as quartas e sextas-feiras é necessário também se preocupar com o almoço, pois o dia é longo, vai das 6h00 até 22h30min. Quando tem uma merenda sustentável, aproveite para almoçar, mas somente às 12h20, mas se for apenas aquela bolacha com groselha melhor se prevenir e solicitar um marmitex para hora do almoço. A passada pelo pátio é para verificar o que vai ter para o almoço, pois se tiver que solicitar via telefone o marmitex, isto tem que ser feito com antecedência, neste horário, se não às 12h20 não terá nada para comer.

11. A rotina das escolas em geral é igual. Não se espera que uma sala de 5ª a 8ª série seja tão tranqüila, mas que se consiga estabelecer uma comunicação é o mínimo. Nesse ponto tenho que concordar com o filme “To Sir with love”, tem hora que tenho vontade de fazer a mesma coisa e me questionar sobre o que estou fazendo ali. Ensinando matemática que não é. Principalmente as crianças de 5ª séries, berram demais; penso que elas devam passar por um período de adestramento, boas maneiras, educação para depois conseguir aprender alguma coisa, pois elas não conseguem ouvir. A idéia de compensação aqui é que a turma da noite é bem mais tranqüila e não são todas as noites que trabalho. Nas noites de folga aproveito para ir à academia cuidar um pouco da saúde e quando me refiro ao porque da verificação do almoço na hora do intervalo às 9h30da manhã é que se ficar sem almoço, como vou conseguir permanecer em pé até o final das atividades da noite, seja ministrando aula ou fazendo academia? Nas quartas e sextas saio de casa às 6h30min e retorno somente depois das 22 horas.

12. A preocupação com saúde é importante, faz parte do bem estar, qualidade de vida, como você vai ensinar seus alunos sobre qualidade de vida se você não pratica? Os pais também

devem dar exemplos. Somos modelos, tanto os pais quanto os professores, educamos pelo exemplo, pela postura, pelo humor. A relação com as turmas e o conteúdo passa necessariamente pela emoção, a emoção relaciona-se intimamente com a saúde, e estes elementos são essenciais para uma boa qualidade de vida e qualidade é o que estamos querendo desenvolver.

13. Orientar os alunos sobre profissões e cursos é gostoso, nos faz sentir importante, sinto que fiz bem esse papel neste ano de 2007. Às vezes a única informação do aluno para o seu futuro está na escola, pois os pais não têm nenhuma.

14. As horas de trabalho após a entrevista foi aumentada para 32 no Estado e mais 3 HTPC's, na prefeitura permaneceu a mesma, 20 aulas mais 4 HTPC's.