

Desirée Reinehr Mirapalhete

**PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRUPO DE DISCUSSÃO:
ANÁLISE DIALÓGICA DO FAZER DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Lingüística Aplicada
– Texto, Discurso e Relações Sociais

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Pelotas
Fevereiro de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Aos meus pais, Osvaldo e Míriam, a quem amo e nutro o mais profundo sentimento de respeito, admiração e gratidão.

Ao meu marido, Junior, pelo incentivo e pela compreensão.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço quero trazer para dentro do meu texto aqueles que já o percorrem nas entrelinhas. Não apenas os que me ajudaram efetivamente na construção desta Dissertação, mas os grandes amigos e colegas que foram primordiais nessa caminhada. Àqueles que me ajudaram, de alguma forma, no meu percurso nesses dois anos e, principalmente, a seguir adiante com a escritura, agradeço imensamente.

À minha professora e orientadora, Maria da Glória, por estar ao meu lado e, principalmente, por compreender os meus limites em determinados momentos.

Aos meus pais por todo carinho, incentivo e apoio emocional que sempre recebi nos momentos mais difíceis em que, muitas vezes, julguei não conseguir alcançar.

Ao meu marido, pelo estímulo e apoio desde a primeira hora, pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes meses.

À Renata, pela constante provocação e os largos sorrisos, e por me ensinar, sem saber, a “alongar palavras” e dizer tudo.

Aos colegas do Mestrado cujas presenças, palavras e silêncios rascunharam seus nomes em minha vida.

À CAPES, pela bolsa que me proporcionou a condição de poder ingressar e concluir o Curso de Mestrado.

À Instituição de ensino que propiciou a realização desta pesquisa, pela confiança no meu trabalho e pelo apoio que sempre me deu durante os momentos de que necessitei.

Às professoras que possibilitaram a realização desta pesquisa, pela confiança a mim conferida.

A todos os colegas que torceram por mim.

A Deus.

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada pela minha experiência de atuar como professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre, em que tive a oportunidade de vivenciar com diferentes colegas a prática de lecionar em uma escola de “difícil acesso”. Observando que os professores não tinham um espaço instituído para discutirem sobre sua atividade de trabalho e sobre as outras atividades que interferem diretamente nela, percebi que seria de grande valia – a partir do lugar de pesquisadora – a criação de um espaço de debate e de investigação que desse oportunidade para os/as professores/as, especialmente os/as que ministram aula de língua portuguesa, refletirem e discutirem sobre o seu trabalho. Nessa perspectiva, propus a criação de um grupo de discussão com o intuito de proporcionar um espaço dialógico de produção de falas e saberes sobre o trabalho docente. Como objetivo geral, esta investigação visa problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa do 2º. e 3º. ciclos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional. Como objetivo específico, visa observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos/as professores/as, de modo a compreender características da atividade docente. A pesquisa está respaldada na Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1934-1935/1993, 1979/1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995) em interlocução com os Estudos sobre o Trabalho (FAÏTA, 2004, 2005; CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2004, 2006; CLOT et al., 2001; SCHWARTZ, 2000, 2003, 2006; AMIGUES, 2004). Na perspectiva aqui proposta, os dois enfoques auxiliam na análise dialógica do discurso/do trabalho do professor. O grupo de discussão, entendido como um espaço dialógico de construção de conhecimento sobre o trabalho, foi formado exclusivamente para a pesquisa em foco, sendo constituído por três professoras-colaboradoras e pela pesquisadora. Todos os encontros foram realizados na própria escola das professoras, perfazendo um total de quatro encontros. A análise foi organizada a partir de três grandes temas, os quais foram observados quanto à sua circulação e materialização em diferentes enunciados: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”. Considerando estes temas, subtemas e temas derivados que foram suscitados *no e a partir do* grupo de discussão pelas professoras, foi possível compreender aspectos do trabalho docente, uma vez que os saberes de referência, os questionamentos frente a sua forma de trabalhar, a dificuldade de trabalharem coletivamente estão “na base da concepção de ferramentas indispensáveis ao exercício do ofício do trabalho” (FAÏTA, 2005, p.143). Esta investigação possibilitou, por meio da constituição do grupo de discussão, o compartilhamento de histórias, questionamentos, dúvidas, anseios, conquistas, reforçando assim a importância de se estabelecer um espaço de troca de experiências. Foi constatada, a partir da análise, a necessidade do desenvolvimento de um debate constante entre os/as profissionais docentes, para que o coletivo de trabalho se desenvolva de modo a dar aporte para as atividades variadas em um dado meio.

Palavras-chave: abordagem dialógica, atividade docente, grupo de discussão, produção de sentidos.

RESUMÉN

Esta investigación fue motivada por mi experiencia como profesora de la red municipal de enseñanza de Porto Alegre, que tuve la oportunidad de vivenciar con diferentes colegas la práctica de leccionar en una Escuela de “difícil acceso”. Observando que los profesores no tenían un espacio instituido para discutir a respecto de su actividad de trabajo docente y sobre las otras actividades que interfieren directamente en ella, percibí que sería de grande valía – en el sitio de pesquisadora – la creación de un espacio y de investigación que los/las profesores/as, especialmente los que ministran clase de lengua portuguesa, reflexionaren y discutieren sobre su trabajo. En ese enfoque, propuse la creación de un Grupo de Discusión voleado para proporcionar un espacio dialogico de producción de hablas y conocimientos a respecto del trabajo docente. Esta investigación tuvo como objetivo general problematizar el trabajo de los profesores de Lengua Portuguesa do 2º. e 3º. ciclos de una escuela de la red municipal de la ciudad de Porto Alegre, procurando ofrecer subsidios y, consiguiente contribuir para la reflexión de las practica profesionales. Como objetivo específico, visa observar, vía analice de los enunciados, la circulación y materialización de los temas convocados en los discursos de los/las profesores/as, de modo a comprender características de la actividad docente. La investigación está respaldada en la Teoría Dialogica del Discurso (BAKHTIN, 1934-1935/1998, 1979/1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995) en interlocución con los Estudios sobre el Trabajo (FAÏTA, 2004, 2005; CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2004, 2006; CLOT et al., 2001; SCHWARTZ, 2000, 2003, 2006; AMIGUES, 2004). En esa perspectiva los dos enfoques auxiliaran en el analice del trabajo del profesor. El grupo de discusión, entendido, como un espacio dialogico de construcción de conocimientos sobre el trabajo, fue formado exclusivamente para esta investigación, constituido por tres profesoras-colaboradoras y la investigadora. Todos los encuentros fueron realizados en la propia escuela, a los miércoles, totalizando cuatro. La analice fue organizada en tres grandes temas, los cuáles fueron observados cuanto su circulación y materialización en distintos enunciados: “experiencia profesional”, “el trabajo del profesor y la investigación”, “colectivo de trabajo”. Con el analice del material, fue posible ver, a lo largo del camino, los diversos temas y subtemas o temas derivados que fueron producidos dentro del grupo de discusión por las profesoras y e a partir de ellos fue posible comprender la esfera de trabajo de esas profesoras, una vez que el peso do método, de las sabiduría de referencia, de los cuestionamientos frente a su forma de trabajar, de la dificultad de trabajaren colectivamente, los choques en relación al enseñanza de la gramática, están esos elementos “ en la base de la concepción de herramientas indispensables al ejercicios de oficio del trabajo” (FAÏTA, 2005, p.143). Esta investigación posibilito, por medio de la formación del grupo de discusión, el compartimiento de historias, preguntas, dudas, ansias, conquistas, reforzando de ese modo la importancia de se establecer un espacio de cambios de experiencias. Fue constatada, por medio de la analice, la necesidad del desarrollo de un debate permanente entre los/as profesionales docentes, para que el colectivo de trabajo se desarrolle de modo a dar aporte para las actividades de un dado medio.

Palabras-llave: abordaje dialogica, actividad docente, grupo de discusión, producción de sentidos.

ABSTRACT

This research was motivated by my own experience as a teacher in the city-run schools of Porto Alegre, where I had the opportunity to experience, along with different colleagues, what teaching in a school of “difficult access” is like. After having observed that the teachers did not have a special area or occasion for discussing their teaching practice and other activities that directly interfere on them, I realized that it would be worth – from a researcher’s point of view – to create a debate and investigation space which offered an opportunity for teachers (specially the ones who teach Portuguese Language) to reflect about and discuss the way they work. Thinking of that, I proposed the creation of a Discussion Group aimed at providing the dialogical space for the production of speeches and various knowledge about teaching. As a general objective, this research aims to point out the problems that teachers of the 2nd and 3rd grades of a city-run school in Porto Alegre face, trying to offer resources and, thus, contribute to the reflection about their professional activities. As a specific objective, by analysing the teachers’ propositions, the research aims to observe the circulation and materialization of the themes summoned in the teachers’ speeches so as to understand the characteristics of the teaching activity. The research is supported by the Dialogical Discourse Theory (BAKHTIN, 1934-1935/1993, 1979/1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995) in interlocutory connection with the Studies about Work (FAÏTA, 2004, 2005; CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2004, 2006; CLOT et al., 2001; SCHWARTZ, 2000, 2003, 2006; AMIGUES, 2004).. From the perspective proposed here, the two *foci* help in the dialogic analysis of the teacher’s speech/work. The Discussion Group, understood as a dialogic space for the construction of knowledge about work, was formed exclusively for the research and comprised three teachers and the researcher. All the meetings were held at their school, on a total of four meetings. The analysis was organized around three big themes which were observed as to their circulation and materialization in different propositions: “professional experience”, “the teacher’s work and research” and “the collective of work”. Considering these themes, sub-themes and derivative themes that came up *in* and *from* the Discussion Group, it was possible to understand aspects of the teaching work, since the reference knowledge, the questioning on the teachers’ way of working, the difficulty of working as a team are “in the basis of the conception of indispensable tools for the execution of the work” (FAÏTA, 2005, p.143). This observation made it possible, by means of the Discussion Group, to share stories, questions, doubts, aspirations and victories, thus reinforcing the importance of establishing a space for the sharing of experiences. After the analysis, the need of developing a continuous debate among teachers so that the collective of work improves so as to give intake to the various activities in a specific environment was realized.

Key words: dialogical approach, teaching activity, discussion group, production of senses.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	09
1. PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO	14
1.1 Linguagem, interação verbal e dialogismo	14
1.2 A questão dos gêneros discursivos	19
1.3 O sujeito bakhtiniano	23
2. ESTUDOS SOBRE O TRABALHO	26
2.1 Ergonomia da atividade	28
2.2 Abordagem ergológica	32
2.3 Contribuições da clínica da atividade	34
2.4 O trabalho docente	38
3. DAS INTERFACES DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO	42
3.1 Inspiração metodológica e especificidades da pesquisa	42
3.2 A organização escolar	47
3.3 A formação do grupo de discussão	49
3.4 Encontros do grupo e constituição do material de análise	52
4. DA COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE: EXERCÍCIO DE ANÁLISE	57
4.1 Experiência profissional	62
4.2 O trabalho do professor e a pesquisa	75
4.3 O coletivo de trabalho	85
PALAVRAS FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	
ANEXO I: História profissional	116
ANEXO II: Transcrições dos encontros com o grupo de discussão	120
ANEXO III: Normas utilizadas para as transcrições	141
ANEXO IV: Termo de consentimento livre e esclarecido	143
ANEXO V: Texto para leitura do grupo	145

PALAVRAS INICIAIS

No exercício de minha atividade como professora da rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre, tive a oportunidade de vivenciar com diferentes colegas a experiência de lecionar em uma Escola de “difícil acesso”, que demanda de uma quantidade de tempo significativa para chegar até ela, o que acaba dificultando, muitas vezes, o compartilhamento de idéias entre colegas. Se, por um lado, o “difícil acesso” pode ser uma forma de garantir uma renda diferenciada; por outro, acaba, por vezes, sobrecarregando o dia-a-dia dos professores, sobretudo daqueles que lecionam em mais de uma escola. A sobrecarga de trabalho, os imprevistos do cotidiano (escolar, familiar, trânsito, segurança pública etc.), a relação entre as normas da Escola e o exercício da atividade em sala de aula, entre outros, são fatores que poderiam merecer uma atenção maior por parte dos gestores das instituições de ensino. É comum, e não é uma característica somente da Escola em que trabalhei, que os professores não tenham um espaço instituído para discutirem sobre sua atividade de trabalho docente e sobre as outras atividades que interferem diretamente nela. Em geral, os próprios professores nem param para pensar na diversidade de atividades que tem de gerir a cada dia.

Considerando as peculiaridades dessa Escola a sua localização, ao público a que atende e a sua proposta curricular, percebi que seria de grande valia – a partir do lugar de pesquisadora – a criação de um espaço de debate e de investigação que desse oportunidade para os/as professores/as, especialmente os/as que ministram aula de língua portuguesa, refletirem e discutirem sobre o seu trabalho. Nessa perspectiva, propus a criação de um *grupo de discussão* com o intuito de proporcionar um espaço dialógico de produção de falas e saberes sobre o trabalho docente. O foco do processo investigatório pode, desse modo, ser definido como a análise dialógica dos discursos produzidos pelos/as professores/as sobre a sua atividade profissional no e a partir do grupo de discussão de modo a resgatar características do trabalho desses/as professores/as.

Em outras palavras, entendo que esta investigação esteja preocupada em resgatar características da atividade de trabalho de professores/as que

ministram aula de língua portuguesa em uma Escola Municipal de Porto Alegre. Para tanto, considerando o grupo de discussão formado, foram traçados os seguintes objetivos para a pesquisa. Como objetivo geral, esta investigação visa problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa do 2º. e 3º. ciclos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional¹. Como objetivo específico, visa observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos/as professores/as, de modo a compreender características da atividade docente.

A pesquisa está respaldada na Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1929/1997, 1934-1935/1998, 1979/1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995) em interlocução com os Estudos sobre o Trabalho (FAÏTA, 2004, 2005; CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2004, 2006; CLOT et al., 2001; SCHWARTZ, 2000, 2003, 2006; AMIGUES, 2004). Para a Teoria Dialógica do Discurso, a língua não é única, pois é impossível de ser analisada como um sistema fechado, e só pode ser entendida como uma “opinião plurilíngüe concreta do mundo” que se realiza pelo discurso, o qual é constituído por uma diversidade de posições sociais, entrelaçamento de vozes (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p.98). Todo discurso possui elementos de discursos já enunciados, responde a já-ditos e antecipa respostas. A essa propriedade discursiva, Bakhtin denominou dialogização, já que vários enunciados compartilham um mesmo espaço de dizer. O dialogismo é considerado um princípio da linguagem, que instaura uma permanente relação com outros dizeres, não permitindo o acabamento e a conclusividade do dizer e dos sentidos.

Nos Estudos sobre o Trabalho, três abordagens são fundamentais para a proposta desta pesquisa: a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade. Esses enfoques têm como ponto de convergência a análise do trabalho humano e procuram desenvolver metodologias que dêem espaço para o trabalhador falar sobre sua experiência profissional. Enquanto

¹ Utilizo “professores (docentes) de língua portuguesa” no sentido de “professores que ministram aula de língua portuguesa”, pois na escola municipal não há necessidade de ter formação em letras para dar aula de língua portuguesa. É o que acontece com as professoras que participam desta pesquisa que têm diferentes formações acadêmicas e ministram aula de língua portuguesa.

a ergonomia da atividade dá suporte para pensar sobre a intervenção em uma situação para transformá-la, mostrando a relação entre “prescrito” e “real”, a ergologia, valendo-se de uma visão pluridisciplinar (filosofia, lingüística, ergonomia, psicologia do trabalho, sociologia etc.), procura ampliar a reflexão no sentido de discorrer sobre o debate permanente entre “normas antecedentes” e “renormalizações”, os valores partilhados e os renovados a cada situação (SCHWARTZ, 2003). Na vertente da clínica da atividade (CLOT & FAÏTA, 2000), respaldada no cruzamento das perspectivas vygotskiana de desenvolvimento e bakhtiniana de dialogismo, o estatuto da linguagem é de co-construtora dos sentidos, os quais se atualizam no encontro da atividade e do discurso. Na proposta desta pesquisa, as abordagens da ergonomia da atividade, ergologia e clínica da atividade, em diálogo com o paradigma bakhtiniano, norteiam a análise dialógica dos discursos produzidos pelos/as professores/as sobre a sua atividade profissional no e a partir do grupo de discussão.

Com respaldo nas teorias de base, o grupo de discussão, entendido como um espaço dialógico de construção de conhecimento sobre o trabalho, foi formado exclusivamente para a pesquisa em foco, sendo constituído por três professoras-colaboradoras e pela pesquisadora. Todos os encontros foram realizados na própria escola das professoras, às quartas-feiras pela manhã, perfazendo um total de quatro encontros de discussão. A criação desse espaço para a produção de dizeres sobre o trabalho docente se, por um lado, tem o respaldo da teoria bakhtiniana no que se refere à produção de textos, objeto de investigação das ciências humanas (BAKHTIN, 1959-1961/1992), e ao princípio de inter-relação constitutiva entre discursos, por outro, é subsidiado pelas ciências do trabalho que têm como foco o ser humano e sua complexa atividade laboral. Nessa perspectiva, os dizeres produzidos *no* e *a partir do* grupo de discussão, respectivamente as trocas verbais e um texto elaborado em outro espaço e tempo, solicitado pela pesquisadora, são considerados material de análise não distanciados da atividade mesma de trabalho, ou seja, são considerados integrantes de uma cadeia discursiva, o que dá subsídios para refletir sobre características do trabalho docente. Essa prática também remete ao que Faïta (2005) chama de “atividade sobre a atividade”, em que, consideradas as particularidades

metodológicas, a criação de situações segundas (outro tempo e outro lugar) se configura como um espaço fecundo para o desenvolvimento discursivo do sujeito trabalhador e da sua atividade laboral. Sob esse enfoque, o grupo de discussão é considerado um espaço propício para formulações dos próprios envolvidos na prática educativa.

Nesse contexto, esta pesquisa se justifica pela abertura de espaço para se discutir sobre a prática profissional de professoras de língua portuguesa de uma escola municipal de Porto Alegre, considerando a possibilidade da criação de conhecimento a partir dos saberes das professoras-trabalhadoras em articulação com os saberes acadêmicos. É uma pesquisa que não só contribui para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos em sua ligação com os processos sociais, como a relação linguagem / trabalho, mas também para a reflexão, em nível epistemológico, dos problemas que envolvem o trabalho docente em nosso Estado.

Esta investigação está organizada em quatro capítulos, seguidos das *Palavras Finais*. No primeiro capítulo, *Perspectiva dialógica do discurso*, apresento aspectos da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, a partir da qual o uso da linguagem está ligado aos diferentes campos da atividade humana. O capítulo é constituído de três partes, nas quais discorro sobre noções que subsidiam a investigação, tais como linguagem, interação verbal, dialogismo, gênero do discurso e sujeito (BAKHTIN, 1952-1953/1992, 1959-1961/1992, 1934-1935/1998; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

O capítulo seguinte, *Estudos sobre o trabalho*, destina-se à abordagem de reflexões referentes a análises do trabalho, principalmente a ergonomia da atividade, aergologia e a clínica da atividade (CLOT, 2004, 2006; CLOT et al., 2001; FAÏTA, 2004; CLOT & FAÏTA, 2000; SCHWARTZ, 2000, 2003, 2006). Também apresento reflexões acerca do trabalho docente na perspectiva do ensino como trabalho, tendo como ponto de articulação pesquisas que se voltam para analisar a complexidade que constitui o seu fazer docente (SOUZA-E-SILVA, 2003, 2004; AMIGUES, 2004).

No terceiro capítulo, *Das interfaces da constituição do grupo de discussão*, apresento, seguindo o paradigma bakhtiniano, que pressupõe a atitude ativa frente ao outro no sentido de atribuir sentidos, e remetendo ao processo da investigação, que implica a postura crítica do pesquisador diante

do objeto de estudo, reflexões acerca de procedimentos tomados a fim de desenvolver a pesquisa, constituir o grupo de discussão (desde a escola eleita até a escolha das professoras) bem como a dinâmica adotada e desenvolvida com o grupo (encontros, participantes etc.), que resulta na constituição do material de investigação.

O quarto capítulo, *Da complexidade do trabalho docente: exercício de análise*, é destinado à análise lingüístico-discursiva, mais especificamente à análise dialógica dos discursos das professoras produzidos no e a partir do grupo de discussão. Para tanto, o foco da reflexão se organiza em torno de temas considerados relevantes devido à recorrência com que aparecem nas atividades discursivas das professoras e à possibilidade de conhecer, via análise, características do trabalho docente. Os seguintes temas são objeto de análise: (a) experiência profissional, (b) o trabalho do professor e a pesquisa, (c) o coletivo de trabalho.

Nas *Palavras Finais*, são desenvolvidas algumas reflexões oriundas da análise, efetuada a partir da observação da circulação e materialização de temas. Dentre elas, destaca-se a observação da necessidade do desenvolvimento de um debate constante entre os/as profissionais da educação, para que o coletivo de trabalho se desenvolva de modo a dar aporte para as atividades variadas em um dado meio.

1 PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO

1.1 Linguagem, interação verbal e dialogismo

Bakhtin² é considerado um importante pensador do século XX e um teórico fundamental para os estudos da linguagem. Sua obra focaliza o discurso, considerado como “a língua em sua integridade concreta e viva” (1929/1997, p.181).

Ao problematizar questões referentes à relação existente entre a linguagem e a sociedade, Bakhtin/Volochinov (1929/1995) critica as duas principais orientações lingüísticas de sua época: o objetivismo abstrato, cujo foco é o sistema lingüístico, e o subjetivismo idealista, que compreende a língua como resultado de uma ação individual dos sujeitos.³

Considerando as lacunas existentes, sem dispensar as “relações lógicas”, tratadas pela lingüística no que se referem aos aspectos sintáticos, lexicais e semânticos, Bakhtin (1929/1997) enfatiza as “relações dialógicas”, próprias do campo do discurso, no que tange às particularidades da construção da linguagem e das relações de sentido que se estabelecem (p.182). Dessa forma, ressalta a importância das “relações dialógicas” e a sua abrangência a qualquer parte do enunciado, como na palavra isolada, desde que a palavra seja compreendida como “signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado do outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro” (p. 184). A análise do discurso apresentada por Bakhtin (1952-1953/1992) tem como proposição o estudo da língua viva, ou seja, só se pode realizar uma análise a partir do enunciado que é entendido como a unidade real da comunicação verbal. Dessa forma, as atividades humanas são responsáveis pela criação de textos/enunciados os quais, na interação verbal, além de refletirem, refratam aspectos sócio-históricos envolvidos. A noção de que a linguagem refrata a realidade é estabelecida numa relação dialógica que

² Bakhtin é o líder do Círculo de Bakhtin, cujos principais integrantes são M. Bakhtin, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev.

³ Seguindo o pensamento bakhtiniano e os estudos sobre o trabalho, Tadros (2006) desenvolve uma importante pesquisa analisando o trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com pais de crianças com perda auditiva.

pressupõe a heterogeneidade das visões e modos de agir que compõem as diferentes atividades humanas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Ao conceber a linguagem como constitutivamente dialógica, Bakhtin destaca o caráter interativo e a natureza sócio-histórica da língua, em que cada sujeito falante abre-se para uma multiplicidade de linguagens⁴. A propósito, é significativa a afirmação de Bakhtin/Volochinov (1929/1995, p.41) ao enfatizar que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Tal afirmação mostra a relação intrínseca entre a língua e a vida, entre as relações sociais e ideológicas, já que a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta, na “interação verbal, realizada por meio da enunciação” (1929/1995, p.123).

Compreendendo a enunciação como a interação entre indivíduos socialmente organizados, a teoria bakhtiniana ressalta o direcionamento da palavra a um interlocutor real ou virtual. Dito de outra forma, a palavra varia dependendo do interlocutor a que se dirige. Da mesma forma que precede de alguém, ela se dirige a alguém:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p.113)

De acordo com Bakhtin, a vida é dialógica por natureza, e a alteridade marca o sujeito, pois o outro é indispensável para sua constituição. O sujeito é dialógico e heterogêneo, uma vez que, além de modificar seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam eles reais ou virtuais, existe a partir do diálogo com outros sujeitos. Necessita do outro para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo:

[...] na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]. (BAKHTIN, 1979/1992, p.35-36)

⁴ Bakhtin (1934-1935/1998).

Toda a atividade de comunicação pressupõe a existência de interlocutores que se alternam na função de locutor e interlocutor, carregando consigo uma orientação para o diálogo. O discurso está articulado ao discurso de outrem e com ele dialoga constituindo assim o enunciado. Logo, o que é dito pelo locutor não pertence somente a ele, mas sim há um entrecruzamento de vozes que podem se complementar, contradizer. Segundo Brait (1997), tanto as palavras quanto as idéias vêm de outrem, como circunstância discursiva, tramando o discurso individual de maneira que as vozes se interpenetram, fazendo-se ouvir ou a ficar na opacidade dominadora de um discurso monologizado.

Embora o diálogo possa ser entendido a partir da fala entre dois sujeitos, não se limita a ela. A sua principal característica é o estabelecimento de relação com outros discursos, propiciando diálogos diversos com outras vozes sociais. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida⁵.

Bakhtin, em *O discurso no romance* (1934-1935/1998), afirma que o ato de ter produzido um enunciado “primeiro” sem influência de outros enunciados só teria ocorrido com o Adão bíblico. A linguagem “adâmica”, a partir de então, teria proporcionado o diálogo com os demais discursos produzidos pelos indivíduos. Nessa perspectiva, uma rede interdiscursiva teria se formado em diferentes direções, o que torna, portanto, o discurso heterogêneo e dialogizado. Conforme Bakhtin, “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (1934-1935/1998, p.88).

Desse modo, é importante enfatizar que para Bakhtin o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso, o que explica a continuidade de discursos, não somente entre os interlocutores, como também o diálogo no âmbito sócio-histórico:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez deste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram, se separam diferentes pontos de

⁵ Korndörfer (2005).

vista, visões de mundo, tendências. (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p.319)

Em todo enunciado, o locutor procura uma resposta de seu interlocutor, provocando assim uma atitude responsiva, do mesmo modo que o interlocutor, ao elaborar a sua resposta, traz à tona os já ditos, isto é, os discursos de outrem, e espera uma nova atitude responsiva. Para tal, é necessário que se tenha uma compreensão ativa, ou seja, que o interlocutor não se apresente apenas como um ouvinte do enunciado, e sim seja o sujeito, responsável pelo enunciado seguinte. Sob esse aspecto, pode-se entender que “a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p.90).

Na produção do enunciado, o locutor faz projeções do mundo alheio do interlocutor, fazendo uso das suas falas sociais, ao mesmo tempo em que acrescenta, concorda, discorda. A compreensão ativa é constituída pela interação de diversos contextos, pontos de vista, horizontes. Muitas vezes a interação não apresenta marcas aparentes do discurso do outro, mas sempre ele está lá:

A relação dialógica para o discurso de outrem no objeto e para com o discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte, sendo em essência diferentes e engendrados diversos efeitos estilísticos no discurso, podem, não obstante, se entrelaçar muito estreitamente, tornando-se quase indistinguíveis entre si para a análise estilística. (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p.91)

Assim, é possível perceber que o discurso configura-se como uma ponte que liga características sociais e históricas do locutor e do interlocutor (em sentido amplo), estabelecendo-se uma “conversa” que vai além do que é dito no enunciado. O discurso, sob esse enfoque, é heterogêneo tanto pelo fato de que se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, como pelo fato de que se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos (passados, presentes, futuros).

Na produção de qualquer enunciado, o locutor necessita conhecer o mundo alheio do interlocutor, fazendo uso das suas falas sociais, pois para a

composição da compreensão ativa, é fundamental que haja a interação dos diversos contextos, pontos de vista, horizontes. Logo a compreensão será sempre um processo ativo, que lida com o continuamente renovável *construto enunciativo*. E, enunciar é, antes de tudo, a *possibilidade de responder* a um signo por meio de outros signos (BAKHTIN, 1934-1935/1998).

O discurso, para Bakhtin, é uma “construção híbrida”, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito. Por conseguinte, o enunciado (discurso, palavra) é sempre perpassado pela palavra do outro, advinda de várias direções (já-ditos e respostas antecipadas) (BAKHTIN, 1934-1935/1998).

Bakhtin, em oposição à grande maioria dos filólogos, interessados na estrutura formal da língua, desenvolveu uma teoria da linguagem que tem como unidade de análise não mais sentenças gramaticais, mas sim o enunciado dialógico, compreendido como um elo na cadeia dos atos de fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995) e como a unidade real da comunicação verbal (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

Os enunciados⁶ são determinados pela alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 1952-1953/1992). Para Bakhtin, qualquer enunciação, ainda que na forma inerte da escrita, é estruturada a partir de uma resposta às enunciações anteriores, ao mesmo tempo em que antecipa reações ativas da compreensão, estando em contato direto com enunciados alheios. Portanto, toda e qualquer enunciação pressupõe de alguma maneira o contato entre duas ou mais vozes.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1995), a enunciação é o resultado da interação entre dois sujeitos socialmente organizados. Ainda que não haja um interlocutor real, a expressão de um indivíduo sempre se dirige a um auditório social próprio bem estabelecido. A estrutura da enunciação é orientada pelo ambiente social ou pela situação social, que incita o discurso interno a realizar-se numa expressão exterior definida. De acordo com essa perspectiva, ao produzir uma enunciação, o falante sempre invoca uma linguagem social e apropria-se de um certo repertório de “fórmulas correntes estereotipadas que

⁶ Não há uma distinção clara entre enunciado e enunciação na teoria bakhtiniana, por isso os dois termos são utilizados sem definições estritas. Sobre essa observação, consultar Bezerra (2003) e Brait e Melo (2005).

se adaptam ao canal de interação social que lhe é reservado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p.126). Por isso, para cada esfera da atividade humana ou para cada esfera da comunicação verbal têm-se tipos de enunciados relativamente estáveis no que diz respeito ao tema, à composição e ao estilo, que são conhecidos por gêneros de discurso (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

1.2 A questão dos gêneros discursivos

Bakhtin (1952-1953/2003) empreende esforço discutindo as características do enunciado, como unidade mínima da comunicação discursiva e elo na cadeia de outros enunciados. Para tanto, destaca a noção de gêneros do discurso, como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p.279), ou seja, formas discursivas que possuem características recorrentes que permitem a interação verbal. Observa, assim, a ampla variedade de enunciados existentes na realidade social, combinados às múltiplas e infindáveis experiências de interação que as sociedades acumulam ao longo do tempo.

Todo e qualquer enunciado pertence a um determinado gênero discursivo e existem tantos gêneros quanto as necessidades dos indivíduos ou quanto as esferas comunicacionais. Os gêneros trazem a ressonância de uma “forma padrão” ao discurso, mesmo que a sua estabilidade seja efêmera. Segundo Bakhtin (1952-1953/2003), a comunicação se estabelece por gêneros do discurso, ou seja, o locutor não toma a palavra do dicionário para interagir, lá ela é apenas uma virtualidade, que se concretizará ou não no uso, mas sim toma a palavra (enunciado) dos gêneros, os quais são partilhados por dadas comunidades discursivas. É a atitude ativa responsiva dos interlocutores e a relativa estabilidade dos enunciados (gêneros) de determinadas esferas/contextos que permitem as trocas discursivas.

Conforme Bakhtin (1952-1953/1992, p.302), aprende-se a moldar a fala pelas formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabe-se logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume (a extensão

aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo. Portanto, se não existissem os gêneros discursivos e se não os dominássemos, se por ventura tivéssemos de criá-los cada vez que fôssemos enunciar, a comunicação verbal seria quase impossível⁷.

No processo enunciativo, o locutor é também um interlocutor de enunciados já ditos. O enunciado é composto por diferentes representações do dizer e é vasto de ecos de outros discursos, responde a já-ditos e antecipa respostas não-ditas, formando “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p.272).

Nesse panorama, o enunciado contém características da esfera de atividade a qual pertence. Em sua constituição, os elementos – tema, estilo verbal e construção composicional – instauram uma relação orgânica com o todo do enunciado, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1952-1953/2003).

Portanto, o enunciado, ao ser considerado unidade mínima de comunicação e um elo na cadeia complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1952-1953/2003), pressupõe uma constituição dialógica complexa que abarca uma série de aspectos relativos à língua em uso em uma determinada situação de enunciação. Tal consideração, nessa perspectiva, desfaz a dicotomia língua / fala, resgatando a intrínseca relação entre o que é da ordem da regularidade e o que é da ordem da irrepitibilidade na linguagem, correspondentes à significação e ao tema (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Tanto a significação quanto o tema constituem o enunciado, o que permite observar que, na perspectiva bakhtiniana, há indissociabilidade entre elementos reiteráveis e aspectos únicos e não-reiteráveis. A significação é “um aparato técnico para a realização do tema” (p.129), ou seja, a materialidade lingüística que constitui a produção enunciativa. Tal relação de interdependência, no entanto, não instaura uma relação de causa e efeito como se um fosse o simples reflexo do outro. Os mesmos elementos lingüísticos significam diferentemente, pois ganham vida a partir de diferentes acentos de valor, diferentes orientações sociais apreciativas, criados no processo enunciativo⁸.

⁷ Bakhtin (1952-1953/1992, p.302).

⁸ Ver Di Fanti (2004).

O gênero discursivo, concebido por Bakhtin (1952-1953/1992), é entendido como forma relativamente estável de enunciado, que está em relação indissociável com as atividades humanas e as esferas de comunicação. Desse modo, os gêneros se transformam à medida que as atividades humanas são modificadas e ampliadas. Pode-se dizer que cada atividade humana responde a uma esfera de comunicação e se realiza por gêneros discursivos. Portanto, essa interação é dinâmica e contínua.

Referir-se à esfera é referir-se a um espaço social (de comunicação) onde é possível apreender uma variedade de atividades humanas que podem ser identificadas pelas especificidades dos enunciados produzidos, os gêneros do discurso. Assim, pela atividade se apreende o gênero discursivo e pela sua composição (tema, estilo e forma composicional) se apreende a atividade. (DI FANTI, 2004, p.47)

Os gêneros dos discursos, desse modo, são definidos a partir de atividades humanas e devem ser pensados, culturalmente, a partir de temas, estilo e formas de composição. Assim:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessa esfera, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p.279)

Segundo essa orientação, o estilo está associado ao enunciado e a formas típicas de enunciados que são os gêneros. Visto que o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala/escreve, ele possui um estilo que lhe é peculiar. Bakhtin (1952-1953/2003), no que se refere ao gênero, declara que nem todos os gêneros são igualmente favoráveis ao estilo individual. Os menos favoráveis são os gêneros do discurso que, na comunicação diária, exigem uma forma padronizada, tal como nos documentos oficiais etc.; por sua vez, aquele que é mais propício é o literário, pois o estilo individual está interligado ao

empreendimento enunciativo. Por fim, considera que cada esfera conhece os gêneros apropriados a suas especificidades.

O estilo, além de ser considerado pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, é observado pela relação existente entre o locutor e os outros integrantes da comunicação verbal, isto é, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc. (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995), a abordagem do *estilo*, embora ainda não seja uma preocupação clara com os gêneros do discurso, se apresenta como um dos mais detalhados estudos sobre as formas de transmissão do discurso de outrem. Tal discurso é considerado como sendo a apreensão ativa do discurso, a dinâmica da inter-relação do contexto narrativo e do discurso citado e as interferências desse novo olhar para os estudos da produção de sentido.

Através do estilo linear e estilo pictórico, que são duas classificações para a transmissão do discurso de outrem, vemos um estudo pormenorizado sobre o discurso direto, o discurso indireto e suas variantes, proporcionando um olhar lingüístico-enunciativo das formas de “citação”, situadas no tempo e no espaço. A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno. Já o estilo pictórico, na dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado, apresenta processos de natureza oposta. A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. Podemos observar que o estilo, distante de se exaurir na autenticidade do indivíduo, registra-se na língua e nos seus usos historicamente estabelecidos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Resumindo características dos gêneros do discurso, podemos observar que eles possuem tema, o qual, conforme Souza (1999), é “o sentido do enunciado concreto” (p.109), e é “ideológico, histórico, sociológico e dialógico” (p.98). Possuem estilo, que, de acordo com Bakhtin (1952-1953/1992), “é indissociavelmente vinculado às unidades composicionais” (p.284). Além disso,

possuem uma construção composicional que está relacionada à estrutura e organização do texto, sendo resultado de inúmeros fatores, incluindo as necessidades da situação de interação e as cristalizações históricas, a tradição que esses usos geram (BRAIT & ROJO, 2003, p.9).

Por meio dos gêneros discursivos, o sujeito pode se inserir em uma esfera da atividade levando em conta sua inscrição social e história, através das quais ele se constitui como sujeito enunciador.

1.3 O sujeito bakhtiniano

Compreender a teoria de Bakhtin requer que se faça um mergulho em um mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai *ao* (ou *de*) encontro do (*ao*) outro.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1995, p.113), toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do interlocutor. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Por meio da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema lingüístico inacessível, nem assujeitados em sentido absoluto a uma super-estrutura ideológico-discursiva, mas também não são hipertrofiados na condição de fonte absoluta da expressão (FARACO, 1996):

Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana (p.122).

Sendo assim, uma intenção enunciativa é sempre mediada pelas intenções dos outros. Conforme bem observa Faraco (1996, p.10), “Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro”. Segundo a perspectiva

bakhtiniana, o outro é imprescindível na construção do “eu”, sendo a linguagem percebida a partir de uma concepção dialógica.

Bakhtin, ao identificar na natureza da linguagem o não reconhecimento da verdade focada na existência de um Deus monológico, busca a apresentação de um sujeito que significa junto com um nós. Em Bakhtin, a constituição do sujeito transcende a relação com o interlocutor imediato e “vai na direção de um outro que fala por nós, que contém a memória coletiva – lugares comuns, estereótipos, já-ditos –, discursos em relação aos quais cada sujeito é obrigado a situar-se” (TEIXEIRA, 2000, p.187).

A noção de sujeito que Bakhtin propõe, no conjunto de sua obra, proporciona o entendimento do sujeito do discurso como um sujeito social e histórico. Portanto, é um sujeito que se constitui no discurso, dialogando com o outro (em sentido amplo), o que permite considerar a subjetividade como a própria intersubjetividade.

A partir das idéias bakhtinianas, pode-se compreender que o texto é constitutivamente dialógico, pois é constituído pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos na construção dos sentidos.

Logo, a concepção de que a linguagem é dialógica se prolonga também às relações humanas, pois é impossível pensar o homem separado das relações que o ligam com o outro, isto é, a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção, porque o lugar do outro é dentro do discurso e não ao seu lado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Bakhtin compreende que em todo enunciado é possível perceber as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas e com diferentes graus de alteridade:

[...] um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p.318)

Com essa noção é impossível pensar a formação do sujeito fora da alteridade, porque o eu está incluído no outro (BAKHTIN, 1929/1995). O sujeito constitui-se pela linguagem. O sujeito, “como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 1979/1992, p.403).

Tomando-se a concepção de Bakhtin de que o dialogismo é uma propriedade da linguagem, pode-se dizer que o diálogo é, então, condição da linguagem, do discurso, o que leva a pensar que não existem textos monológicos. O que há é o ocultamento das palavras do outro sob a aparência de um discurso de uma única voz, o que pode se entender como um efeito de sentido decorrente de procedimentos discursivos. É a heterogeneidade constitutiva do discurso, aquela que não se mostra no fio discursivo, que não pode ser apreendida por uma abordagem lingüística *stricto sensu*, mas, segundo Fiorin (1996), pode ser apreendida pela memória discursiva de uma dada formação social, uma vez que se refere ao processo real de constituição e não à sua representação.

A partir dos aportes oriundos da teoria bakhtiniana, estabelecemos uma interlocução com os estudos sobre o trabalho a fim de subsidiar a análise, que tem por objetivo resgatar características da atividade de trabalho dos/as professores/as que ministram aula de língua portuguesa, por meio da análise dos enunciados produzidos no e a partir do grupo de discussão.

2 ESTUDOS SOBRE O TRABALHO

Para situar discursivamente o objeto de análise desta pesquisa, além de considerar noções da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, primordiais para a análise, apresentamos nesta parte abordagens de estudos sobre o trabalho que também respaldam esta investigação. As reflexões empreendidas por essas abordagens não só têm como ponto de convergência a análise do trabalho humano, como também procuram desenvolver metodologias que dêem espaço para o trabalhador falar sobre sua experiência profissional.

Na área da lingüística, é recente investigações referentes à análise de situações de trabalho e organizações, em que o “fator humano” seja concebido como fundamental. Destacam-se as realizadas nos últimos anos na França, que têm contribuído para compreender a história do desenvolvimento da atividade dos sujeitos, visto que se preocupam com a organização viva de trabalho como objeto de investigação, presumindo formas de interação diversas. Da mesma forma, no Brasil, várias pesquisas têm sido desenvolvidas, tendo como centro de investigação a relação linguagem / trabalho.⁹ O Grupo Atelier¹⁰, para tanto, tem recorrido, dentre outras abordagens, ao diálogo com a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade. Exemplo disso foi um projeto, materializado no quadro de um acordo bilateral, Brasil-França, Capes-Cofecub, que envolveu, do lado brasileiro, a PUC-SP, a PUC-RIO e a UFRJ e, do lado francês, a Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen. Dessa troca de contribuições, ocorreram diversos intercâmbios de estudos, incluindo estágios de doutoramento, e publicações, como o livro *Linguagem e Trabalho – Construção de objetos de análise no Brasil e na França* (SOUZA-E-SILVA e FAÏTA, 2002).

⁹ Sobre o assunto, consultar Souza-e-Silva e Faïta (2002), Revista Alfa (2005).

¹⁰ O Grupo Atelier (LAEL-PUC/SP), coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, é formado por pesquisadores de várias universidades (PUC-SP, UCPel, UERJ, UNISINOS, UFMT, UNIRIO, USP, UFPE). As atividades desenvolvidas pelo Grupo estão voltadas para três vertentes: análise de práticas de linguagem em situação de trabalho; análise de práticas de linguagem voltadas para o tema trabalho; análise de práticas de linguagem em diferentes contextos (<http://lael.pucsp.br/atelier/index.htm>).

Na perspectiva da lingüística, Faïta (2002) tem ressaltado a importância da disciplina para, juntamente com outras áreas do conhecimento, desencadear a análise do trabalho. O saber sobre a linguagem, por conseguinte, fornece meios para a produção de transformações no que se refere aos próprios protagonistas do trabalho. Assim, é dada ênfase ao processo interacional que envolve um movimento dialógico de temas a respeito do objeto, no qual a memória e a história são constitutivas. Desse modo, os conhecimentos do lingüista colaboram, na interação verbal, com os atores sociais, para a construção de sentido sobre o objeto de análise.

Sob esse enfoque, a investigação da esfera humana de trabalho conjectura a produção/constituição do discurso e de outras materialidades que no decorrer do movimento da pesquisa aparecem. A partir daí, as escolhas metodológicas e o contexto de pesquisa não podem ser dados de antemão, já que os protagonistas, “além de comportarem uma gama de identidades, manipulam objetos, conduzem ações e tomam decisões, ao mesmo tempo em que se comunicam” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p.139).

No conjunto das vertentes que estudam o trabalho, algumas têm como base disciplinas tradicionalmente reconhecidas como especializadas na esfera do trabalho. Dentre elas, a ergonomia, a sociologia do trabalho e a psicologia do trabalho têm seu lugar. Nesse caminho, a articulação com os estudos da linguagem configura-se como um desafio, uma vez que, além de fundar espaços dialógicos de reflexão, diferentes da maneira como são analisados o texto escrito e/ou oral tradicionalmente, busca a interlocução com disciplinas que reconhecem a importância da linguagem na análise de atividades de trabalho¹¹. Três abordagens, organizadas em diferentes itens, são fundamentais para esta reflexão: a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade.¹² O quarto item do capítulo é destinado a desenvolver uma breve reflexão especificamente sobre *o trabalho docente*.

¹¹ Di Fanti (2004, p.04).

¹² A França é a pioneira nos estudos que objetivam à interface linguagem/trabalho, cuja formação dos grupos de pesquisa Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST) e Langage et Travail (L&T) ocorreu na década de 1980.

2.1 Ergonomia da atividade

As primeiras investigações realizadas sobre o trabalho humano foram influenciadas por uma visão positivista, uma vez que visavam a uma abordagem “imparcial” do pesquisador, de modo que os valores, interesses e pressuposições não influenciassem o fenômeno estudado. Essa perspectiva de investigação de situações de trabalho predominou na *Organização Científica do Trabalho*, fundada por Taylor em princípios do século XX, segundo a qual as falas produzidas em situações de trabalho eram consideradas exteriores à atividade e, por conseguinte, não poderiam fazer parte das investigações. Com o intuito de racionalizar os processos de produção, depreender leis, regras, normas, por meio de observações e experimentações sistematizadas e controladas, a análise desconsiderava a história da atividade e dos trabalhadores. Havia, nessa perspectiva, uma visão mecanicista do trabalho, em que o trabalhador era reconhecido como um mero executor do prescrito.¹³

Contestando essa abordagem mecanicista, a ergonomia da atividade se desenvolve na França com o intuito de analisar o trabalho sobre a perspectiva da atividade humana, ocasionado com isso a observação da distância entre o prescrito e o real, pois o trabalhador é atuante e cria mecanismos para desenvolver sua atividade que, muitas vezes, se distancia do prescrito. Essas considerações remetem ao fato de o trabalho real possuir um caráter extremamente dinâmico.

A ergonomia da atividade, segundo Guérin et al. (2006), possui dois propósitos distintos: investigar para compreender o objeto de estudo (produção de conhecimentos) e produzir soluções para transformar as situações-problemas investigadas (aplicação de conhecimentos) na perspectiva de propor alternativas que articulem harmoniosamente o bem-estar dos sujeitos, a eficiência e a eficácia de suas atividades.

Para França (2002), a ergonomia da atividade investiga processos produtivos, empregando metodologia de análise de situações concretas de trabalho, realizada num campo em que uma demanda é verbalizada e

¹³ Essas observações podem ser encontradas em Guérin et al. (2006), Schwartz (1997), Faïta (2005, 2005a) e Souza-e-Silva (2003).

retrabalhada em conjunto com os trabalhadores, pressupondo análise acurada da situação. A ergonomia da atividade parte de conhecimentos construídos ao longo das etapas e procedimentos metodológicos previstos pela análise ergonômica do trabalho (...), o que implica a contínua confrontação dos resultados das observações com o patrimônio de conhecimento advindo da experiência dos trabalhadores (p.26).

A ergonomia, de acordo com Guérin et al. (2006), oferece sustentação teórica e metodológica para o estudo de atividades em situação real e, a partir daí, revela um fazer difícil de ser visualizado, como os de natureza cognitiva. Essa abordagem oferece instrumentos para esclarecê-las, em sua máxima de “conhecer para transformar”. A Análise Ergonômica do Trabalho (AET), além de recorrer às observações e verbalizações do operador em atividade, à análise de dados e à investigação de várias condições em que o trabalho está inserido, utiliza o recurso da autoconfrontação, que é uma técnica de clareamento e visibilidade para o pesquisador e uma reflexão metacognitiva para o operador.

No âmbito da ergonomia da atividade, Guérin et al. (2006) consideram que o termo “trabalho” pode abranger diversas realidades, como condições de trabalho (trabalho penoso, trabalho pesado...), o resultado do trabalho (um trabalho malfeito, um trabalho de primeira...) ou a própria atividade de trabalho (fazer seu trabalho, um trabalho metuculoso, estar sobrecarregado de trabalho...). Por isso, é razoável supor que o trabalho seja a junção dessas três realidades: a atividade, as condições e o resultado da atividade.

O conceito de atividade em ergonomia busca marcar uma distinção teórica importante em relação à dimensão prescrita do trabalho. Nesse sentido, Guérin et al. (2006) compreendem que a tarefa, por um lado, não é o trabalho, mas sim o que é prescrito pela empresa ao operador: ela lhe é portanto exterior, determina e constrange sua atividade sendo, ao mesmo tempo, um quadro indispensável para que se possa operar, já que, ao determinar sua atividade, ela o autoriza. Assim, “a análise ergonômica do trabalho é uma atividade que se confronta com a análise dos outros elementos do trabalho” (p.15). Logo, há um caráter integrador da atividade de trabalho:

A atividade de trabalho é o elemento central que organiza e estrutura os componentes da situação de trabalho. É uma resposta

aos constrangimentos determinados exteriormente ao trabalhador e, ao mesmo tempo, é capaz de transformá-los. (...) Ela unifica a situação. As dimensões técnicas, econômicas, sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que as põe em ação e as organiza (p.26).

Na análise do trabalho do professor, foco desta investigação, o ergonômista René Amigues (2004) tem desenvolvido reflexões acerca da relação entre o trabalho prescrito e o realizado. Nesse sentido, ressalta que a palavra “prescrição” já carrega consigo a idéia de obediência e de uma hierarquia. Em relação ao trabalho do professor, seu uso não é muito diferente.

Amigues (2004, p.42) entende que o trabalho prescrito difunde o “discurso dos inspetores ou dos formadores”, configurando-se como tarefas imprecisas, as quais requerem a reelaboração do professor. Assim, o trabalho do professor adquire um certo caráter subjetivo, considerando-se que o professor transforma o “trabalho prescrito” em “trabalho realizado”.

Para Amigues (2004), o trabalho realizado se constitui basicamente de uma possibilidade daquilo que era esperado. Trata-se de um ponto de encontro convocando a renovação sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional.

Baseada nas observações de Amigues, Souza-e-Silva (2004, p.91) observa que as prescrições são os “aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia”. Trata-se de procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em nível nacional e mais alto, passando pelos PCNs, no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho, para chegar à ementa que um docente recebe da coordenação de uma instituição quando começa a desenvolver uma dada atividade.

A autora afirma que a prescrição também se estende ao “espaço físico” que o professor deverá ocupar, como a determinação das salas de aula, das atividades a serem desenvolvidas nestas salas, o tempo que será atribuído a elas, a adoção ou não de material de apoio. Assim, quando se fala em tempo, pensa-se não só no tempo de duração de uma hora-aula – hoje de 50 minutos

– como também no tempo medido em bimestres e semestres, durante o qual o professor deverá exercer seu trabalho.

No que tange ao tempo, Amigues (2004, p.42) ressalta como aspecto das prescrições o fato de elas recuperarem “uma história do ofício” e de conterem “meios de operação que orientam a atividade do professor”. As prescrições mobilizam um movimento que se enraíza na experiência passada e história comum dos professores antigos da casa que partilham valores sobre o papel da escola. Em outras palavras, as prescrições consolidam maneiras de se fazer coisas e se inscrevem como registro histórico da atividade. Elas reificam práticas sedimentadas.

Se, por um lado, as prescrições são um meio eficaz de influenciar as práticas do professor, por outro, ocupam o centro das preocupações profissionais docentes. As ações realizadas pelo professor não consistem apenas em aplicar prescrições, mas também em colocá-las à prova, em um trabalho de “reelaboração do que é preciso fazer dentro do que há a ser feito em tal situação” (AMIGUES, 2004, p.42). As prescrições, desse modo, são fator de “imprecisão”, porque dizem ao docente “o que há para ser feito”, mas “não como se deve fazê-lo”. O trabalho do professor, portanto, consiste em fazer das prescrições o que elas não trazem – é a parte “escondida” do trabalho do professor.

A noção de “coletivo de trabalho”, segundo Amigues (2004), envolve muito mais do que um grupo de pessoas que trabalham juntas. Em se tratando da atividade docente, o coletivo de trabalho é responsável por reorganizar tarefas e meios para os alunos mediante as prescrições. Não se trata de uma exigência da instituição – trabalhar em equipe – mas de uma “iniciativa coletiva” que se mobilizou em resposta às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2003). O coletivo de trabalho cria regras de funcionamento, promove discussões a respeito de conteúdo de aulas e de avaliação de competências. Com efeito, o coletivo reorganiza seu trabalho.¹⁴

Conforme Amigues (2004), o trabalho de concepção leva os professores a organizar seu ambiente de trabalho, a se mobilizar para construir uma resposta comum às prescrições. Para o autor, os professores

¹⁴ Kayano (2005).

coletivamente se auto-prescrevem tarefas. E ainda, tais coletivos assumem formas diversas. Por exemplo, na escola primária da França, os professores mantêm uma relação estreita com os conselheiros pedagógicos. Já nos estabelecimentos de segundo grau, o professor pertence a vários coletivos: ao dos professores da disciplina, ao dos professores da classe. Mas cada professor pertence a um coletivo mais amplo – ao da profissão.

2.2 Abordagem ergológica

A relação entre o trabalho prescrito e o real, focada na atividade humana, objeto de reflexão da ergonomia é redimensionada com uma nova perspectiva, o enfoque ergológico. A ergologia, inspirada nos trabalhos da ergonomia da atividade, do grupo de pesquisa-intervenção de Ivar Oddone e da filosofia de Georges Canguilhem, surgiu na França nos anos 80 num “contexto de mudança – do trabalho e da sociedade” (SCHWARTZ, 2006, p.458). Três profissionais de diferentes áreas, Yves Schwartz (filosofia), Daniel Faïta (lingüística) e Bernard Vuillon (sociólogo), tinham na época a preocupação “de construir um acesso mais profundo e mais rigoroso ao mundo do trabalho” de modo a desenvolver mecanismos de intervenção capazes de promover a aproximação ao trabalho “de uma maneira mais simples, diferente da forma como o mundo acadêmico costuma se aproximar” (p.458). Dessa forma, agregando diferentes domínios do conhecimento (filosofia, lingüística, sociologia, ergonomia etc.), consolida-se o Grupo Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST), preocupado em desenvolver abordagens teórico-metodológicas voltadas para a análise de situações de trabalho que, de certo modo, buscavam associar trabalhadores à pesquisa (SCHWARTZ, 1997, 2006).¹⁵

Schwartz (2004) observa que o enfoque ergológico tem a preocupação de conhecer as normas, as escolhas das atividades humanas, visando observar algo do ponto de vista democrático, o direito que tem o ser humano à

¹⁵ Em 1998, foi criado o departamento de ergologia na Université de Provence como um “reconhecimento acadêmico” da experiência do Grupo APST.

escolha. Nesse âmbito, destaca a importância do fazer história na atividade, especialmente observada pela relação entre o debate sempre renovado entre “normas antecedentes” e “renormalizações”. O trabalhador, sem dúvida, é orientado por normas e valores constituídos historicamente, mas tais dimensões são transformadas, “renormalizadas” pelos protagonistas da atividade. É pela renormalização que o trabalhador cria estratégias para lidar com o meio de trabalho (Schwartz, 2004).

A abordagem ergológica, por conseguinte, considera como fundamental a dinâmica relação entre “normas antecedentes” e “renormalizações”, enfatizando que as “dramáticas do uso de si” do sujeito instauram um processo de retrabalho das normas antecedentes em todas as situações. Schwartz (2006) ressalta a infidelidade do meio como instauração do inacabamento e incompletude do trabalho em situação. As dramáticas do “uso de si” trazem traços da constituição subjetiva do protagonista do trabalho, em que, mesmo numa situação de maior coerção, como por exemplo em trabalho em linhas de montagem, existe renormalização e transgressão das normas. Isso nos afasta da idéia de pura execução e nos conduz à idéia de uso de si, seja “por si mesmo”, seja “pelos outros”, já que no trabalho “o uso de si envolve o uso de si pelos outros e o uso de si por si mesmo”.

Conforme Schwartz (2006), acredita-se que sempre existe, para todos, a dramática do “uso de si”, convencidos de que não se pode trabalhar individual e coletivamente sem um debate de normas, isso deve implicar outro olhar sobre a maneira de gerir o trabalho. Além disso, cada situação tem suas próprias características.

A partir dessa noção é possível identificar a ampliação dos conceitos de trabalho prescrito e trabalho real, oriundos da ergonomia, para normas antecedentes e renormalizações. Isso se deve à constatação de que o sujeito do trabalho está sempre renormalizando as normas antecedentes, o que configura um debate interminável que não permite considerar o trabalho como execução de uma dada tarefa, pois o indivíduo sempre encontra diversas variabilidades que acabam afetando a atividade (SCHWARTZ, 2004).¹⁶ Nessa perspectiva, o trabalho é entendido a partir da concepção de atividade

¹⁶ Sobre a relação entre ergonomia e ergologia, especificamente as noções de “prescrito” e “normas antecedentes”, consultar Telles & Alvarez (2004).

industriosa, que envolve sempre algo como um debate de normas que ultrapassa o meio do trabalho, mas que se situa dentro do meio de trabalho (SCHWARTZ, 2006).

2.3 Contribuições da clínica da atividade

No conjunto das abordagens que dão respaldo para esta investigação, os pressupostos desenvolvidos pela clínica da atividade são bastante relevantes e tem a preocupação de criar espaços de dizeres sobre o trabalho. O psicólogo do trabalho Yves Clot e o lingüista Daniel Faïta articulam os estudos vygtskianos e bakhtinianos para procederem a análises da atividade de trabalho. Nessa perspectiva, consideram que a atividade real comporta o possível e o impossível, pois, no diálogo profissional, a última palavra não é jamais dita, o último ato jamais acompanhado, a atividade não é jamais limitada ao que se faz (CLOT & FAÏTA, 2000).¹⁷

A noção de atividade contempla a atividade realizada, o observável, e o real da atividade, aquilo que não se vê. Nesse sentido, a atividade é associada à noção de enunciado de Bakhtin, em que o enunciado realizado é dialógico, ou seja, tudo o que não se pode dizer, tudo o que não foi dito ou o que poderá ser dito depois faz parte desse enunciado. O enunciado realizado assim como a atividade realizada é menos que o real desse enunciado, que o real dessa atividade (CLOT, 2004).

A preocupação da clínica da atividade não se limita apenas a analisar a atividade realizada, as atividades vencedoras, porque a atividade é mais ampla, mais complexa. Sob esse aspecto, a clínica visa analisar a atividade numa concepção dialógica, considerando-a como uma réplica de outra atividade, que retoma e antecipa outras atividades. A atividade está inscrita numa cadeia de atividades e, sendo assim, as atividades não realizadas continuam agindo e dão sentido às realizadas. Destaca-se assim que várias

¹⁷ O lingüista Daniel Faïta, especialista na análise dialógica da atividade profissional (2005), tem contribuído com as diferentes abordagens aqui desenvolvidas, especificamente a partir dos Grupos *Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation* (ERGAPE), APST e Clínica da Atividade.

atividades afetam o trabalhador, mesmo que aparentemente ele esteja sozinho (CLOT, 2004).

Na relação entre a atividade realizada e o real da atividade, “aquilo que se faz é apenas a atualização de uma das atividades realizáveis em uma dada situação na qual a atividade que venceu é governada pelo conflito entre atividades rivais”. O “real da atividade”, por sua vez, contempla “aquilo que não se faz, aquilo que se procura fazer sem conseguir, aquilo que se quer ou se pode fazer, aquilo que se pensa que se pode fazer” (CLOT et al., 2001, p.18).

O real da atividade é toda atividade “impedida”, “contrariada” ou “amputada” – tudo aquilo que não se faz. Logo, pode ser considerada como “aquilo que se faz para não fazer aquilo que deve ser feito”. O “fazer” é equivalente a “refazer” ou “desfazer”. Clot (2006) considera como “real da atividade”, por exemplo, o fato de um condutor de trem travar diariamente uma luta para se manter concentrado em seu trabalho. Isto que não se vê, configura o real da atividade.

Na perspectiva proposta, Clot & Fäita (2000) têm contribuído significativamente ao articularem a teoria dialógica do discurso à análise de atividades de trabalho, mais precisamente contemplando a relação entre gêneros do discurso e gêneros da atividade. Não dispensando as contribuições das ciências do trabalho, como a ergonomia da atividade, que procura entender o trabalho para transformá-lo, os autores ampliam a reflexão com o enfoque dialógico, procurando apreender processos de construção dos sentidos no trabalho, via análise dos enunciados (verbais e não-verbais). Associam a noção de atividade de trabalho a de enunciado bakhtiniano, no sentido de ressaltar o seu caráter responsivo (elo na cadeia da atividade de trabalho, que responde e antecipa atividades outras), a sua heterogeneidade e a sua inconclusividade constitutiva.

Os autores retomam a noção bakhtiniana de gênero discursivo, em que as relações entre sujeito, língua e mundo não são diretas, mas são observáveis na heterogeneidade dos enunciados mobilizados pelos falantes nas trocas discursivas, e a ampliam para gênero da atividade.¹⁸ Assim concebem gênero da atividade como os antecedentes ou pressupostos sociais

¹⁸ Não fazemos distinção entre gênero da atividade e gênero profissional.

da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que orienta a atividade pessoal em situação: maneiras de se expressar, maneiras de começar, desenvolver e finalizar uma atividade etc. Os gêneros da atividade contemplam um repertório de atos oportunos ou deslocados que a história do meio tem guardada. Constituem-se como a memória histórico-social da atividade que orienta o trabalho, as condições da atividade em curso (CLOT & FAÏTA, 2000).

Possuindo estabilidade provisória assim como os gêneros do discurso, os gêneros da atividade não são amorfos, mas sim são dinâmicos, heterogêneos e dialógicos. Logo, pode-se perceber que a tradição do meio “fixa” o esperado do gênero que permite suportar o inesperado do real (p.13-14). Nesse movimento, Clot & Faïta (2000) propõem que se olhe a atividade entre duas memórias: uma pessoal (individual do trabalhador) e outra impessoal (coletiva). O entrecruzamento entre elas permite a apreensão da estilização dos gêneros, ou seja, o estilo dialógico individual e o gênero da atividade (que é metamorfoseado no trabalho). O conhecimento do gênero da atividade facilita as recriações estilísticas, e o gênero, nesse contexto, corresponde ao coletivo de trabalho, à história do meio, à sua tradição que confere um conteúdo simbólico às atividades.

No conjunto das reflexões propostas por Clot & Faïta (2000), é importante considerar que o trabalho é heterogeneamente constituído por outras atividades, outros enunciados que não são aparentes na sua superfície. Com isso, exigem uma análise da “motricidade do diálogo”, das vozes que o constituem e fazem circular sentidos diversos. A ordem dialógica oferece a cena onde os sujeitos se encontram, eles mesmos e os outros, suas histórias, envolvimentos e circunstâncias (p.21). Sob esse enfoque, o diálogo entre os trabalhadores é constitutivamente plurivocal.

O movimento dialógico instaurado suscita a observação da tensão entre “os estereótipos das condutas”, o discurso do não-acontecimento, e a sua ruptura, revelada na divergência, no contrasenso (p.22). Logo, a relação dialógica cria “condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode se retrabalhar e se revelar” (p.24), uma vez que no diálogo aparecem contradições, impasses, conflitos, encadeamentos.

Considerando que a compreensão da atividade de trabalho é complexa, pois a noção de atividade (realizada e real) também o é, Clot & Faïta (2000) desenvolveram procedimentos metodológicos voltados para a promoção do movimento dialógico, em que o sujeito-trabalhador é incitado a verbalizar sobre sua atividade, indo, portanto, além da atividade realizada (CLOT, 2004).

Desse modo, “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, as contra-atividades devem ser admitidas na análise”. Assim, a análise do trabalho “implica, então, encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi, os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais” (CLOT et al., 2001, p.18).

Nessa perspectiva, Faïta (1997, 2005) juntamente com Clot (CLOT & FAÏTA, 2000, CLOT et al., 2001) tem se dedicado ao desenvolvimento do dispositivo metodológico de autoconfrontação. Quatro instâncias são propostas: (a) constituição do grupo de análise, (b) autoconfrontação simples, (c) autoconfrontação cruzada, (d) extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. Na primeira etapa (a), além de contemplar a observação das situações de trabalho, escolhem-se os pares ou grupo para participar do trabalho de co-análise e são determinadas as seqüências de atividade a serem filmadas. Na segunda (b), autoconfrontação simples, o trabalhador é confrontado, em outro tempo e outro lugar, às imagens produzidas da sua atividade realizada. O comentário do trabalhador confrontado às imagens, frente ao pesquisador, é registrado em vídeo. Na terceira instância (c), autoconfrontação cruzada, a cada trabalhador, no número de dois, são apresentadas seqüências selecionadas a partir da autoconfrontação simples. Cada um faz comentários, frente ao pesquisador e ao colega, sobre a atividade filmada. Os comentários também são registrados em vídeo. A quarta etapa (d) é destinada à apresentação de montagem dos filmes ao coletivo do trabalho. Daí surgem comentários do coletivo sobre as etapas anteriores.¹⁹

A partir desse dispositivo metodológico, é possível perceber a preocupação de criar espaços de fala para os trabalhadores, confrontá-los a

¹⁹ Sobre o desenvolvimento da metodologia de autoconfrontação, consultar Vieira (2004).

diversas situações, trocar experiências, associá-los à pesquisa e instigá-los a refletir sobre o próprio trabalho em relação ao outro e ao coletivo.

2.4 O trabalho docente

A partir das transformações que afetam o mundo do trabalho, inúmeras investigações têm sido realizadas com o intuito de compreender melhor os problemas específicos dos sujeitos trabalhadores e de procurar subsídios para a resolução das dificuldades encontradas pelos trabalhadores. Muitas dessas pesquisas buscam compreender as características do trabalho e das atividades específicas de diferentes profissões. Mesmo que essas pesquisas estejam relacionadas a diferentes profissões, muito pouco se tem discutido a respeito da profissão ou do trabalho do professor, mais especificamente no Brasil (MACHADO, 2004).

Segundo Amigues (2004, p.37)²⁰, é muito freqüente, quando se fala do trabalho do professor, usar conceitos que são de senso comum, como “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim”. Nessa perspectiva, os meios considerados são os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos que levam os alunos a aprender a ler ou a escrever tal ou tal tipo de texto (científico, literário), mas tal concepção não contempla a complexidade e amplitude que é o trabalho do professor. O que se nota, por essas abordagens, é que a ação do professor é considerada, naturalmente, do ponto de vista das prescrições feitas pela instituição. O planejamento feito, no início do ano, tem sido, nas escolas, uma instância prescritiva do trabalho docente, trazendo consigo uma definição de conteúdos e objetivos a serem de alguma forma incorporados ao fazer dos professores.

De acordo com essa visão, os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que o exercem, mas sim pelas pessoas que se acham fora dela; e geralmente, as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas tais como: o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar,

²⁰ No item referente à *Ergonomia da atividade*, já foram apresentadas algumas reflexões de Amigues (2004) acerca do trabalho docente.

etc. Por fim, trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudadas por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular²¹.

Passando para uma revisão nos estudos que se referem especificamente aos textos prescritivos educacionais, pode-se verificar que ainda há muito poucos que tratam dessa questão. A esse respeito, Amigues (2004) observa que essa questão encontra-se geralmente ausente das pesquisas sobre o ensino ou sobre a atividade do professor, como se as prescrições não influíssem na ação de ensinar. Saujat (2004), do mesmo modo, observa a insuficiência desses estudos, considerando ainda que as prescrições são um elemento essencial para a apreensão das propriedades do trabalho educacional. Amigues (2004) ainda afirma que, ao contrário do que ocorre em outros domínios de atividade profissional, as prescrições para o trabalho do professor são bastante vagas e imprecisas, o que é também ressaltado por Faïta (2002).

Consoante a ergonomia da atividade, desenvolvida por Amigues, a análise do distanciamento entre *o que deveria ser feito e o que é feito no trabalho* deve ser subsidiada pelo noção de que “a atividade é o ponto de confluência de várias histórias” (da instituição, do ofício, do ser humano, do estabelecimento de ensino...). É um lugar em que o trabalhador irá “constituir relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa realizada, com os outros (colegas, administração, direção...), com os valores e consigo mesmo” (AMIGUES, 2004, p.45).

O trabalho do professor é, desse modo, uma atividade instrumentada e direcionada – a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor²². Para agir, o professor estabelece e coordena relações, na forma de compromissos entre várias dimensões constitutivas de sua atividade, como as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

No âmbito das prescrições, Rojo (2001) observa que a elaboração e publicação dos PCNs representaram um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras em geral, e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa. Dada a grande diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCNs visaram parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais. O próprio PCN de Língua Portuguesa traz os modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula, como deve ser organizada a progressão curricular, o uso do livro didático, como montar projetos, módulos e seqüências didáticas, cabendo às instituições propiciarem espaços para os professores dialogarem sobre esses assuntos e integrarem à sua prática noções advindas dos PCNs.

Com base nessas reflexões, pode-se compreender que as atividades que o professor realiza se dão em um “espaço previamente organizado” – as salas de aula, as atividades que deverão ser desenvolvidas, o tempo previsto para cada uma delas, a adoção ou não de materiais (livro didático) – não definido por ele, mas “imposto” pelos superiores (direção, conselho escolar, secretários da educação, etc.). Muitas vezes as prescrições podem ser restritivas, outras vagas, contraditórias, mas todas são de grande valor, pois possibilitam uma compreensão do que é possível fazer, o que é autorizado, o que é ignorado, o que é proibido²³. As barreiras e dificuldades que os professores se deparam em situação de trabalho, mais precisamente no gerenciamento das prescrições, são relevantes para a compreensão do trabalho do professor, uma vez que as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor. Entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho²⁴. Os coletivos de trabalho dos professores produzem regras de funcionamento, isto é, operacionalizam os objetivos esperados para cada ciclo, discutem os conteúdos que deverão ser desenvolvidos em cada nível, a forma de avaliação de cada competência, logo, pode-se dizer que a mobilização do coletivo é uma forma de responder às prescrições da escola.

²³ Souza-e-Silva (2003).

²⁴ Souza-e-Silva (2003).

Como os professores lidam com essas prescrições, modulando-as frente ao seu trabalho e tendo seu trabalho modulado por ela. Nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe somente ao contexto e às interações, ele se inscreve em uma história didática. Então, a linguagem, longe de ser para o trabalhador apenas um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a refletir, pensar, sobre a complexidade dessa atividade de trabalho²⁵.

No que tange à análise dialógica de práticas docentes, Faïta (2004, 2005, 2005a) tem desenvolvido diferentes reflexões, procurando criar espaços metodológicos para os professores falarem sobre seu trabalho e, assim, (re)elaborarem uma compreensão do seu fazer. O movimento dialógico instituído nas trocas verbais se configura como pista de transformação e compreensão do próprio trabalho.

Esta pesquisa, que faz parte de uma reflexão na perspectiva da análise dialógica do discurso/do trabalho, procura resgatar características da atividade de trabalho dos/as professores/as que ministram aula de língua portuguesa, por meio de um espaço de produção de dizeres sobre o trabalho docente, o grupo de discussão. Por conseguinte, propõe uma análise que, tomando as discussões produzidas pelas próprias professoras sobre a sua atividade de trabalho, proporcione apreender aspectos da complexidade do trabalho docente de modo a propiciar um espaço para (re)pensar sobre o próprio fazer na relação com o outro e o fazer coletivo.

²⁵ Souza-e-Silva (2004).

3 DAS INTERFACES DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Seguindo o paradigma bakhtiniano, que pressupõe a atitude ativa frente ao outro no sentido de atribuir sentidos, já que o ato de compreensão “é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p.94), e remetendo ao processo da investigação, que implica a postura crítica do pesquisador diante do objeto de estudo, são apresentadas reflexões acerca de procedimentos tomados a fim de desenvolver a pesquisa, constituir o grupo de discussão (desde a escola eleita até a escolha das professoras) bem como a dinâmica adotada e desenvolvida com o grupo (encontros, participantes etc.), que resulta na constituição do material de investigação.

3.1 Inspiração metodológica e especificidades da pesquisa

Cabe destacar que esta investigação parte da interface de duas dimensões que instigaram a intervenção: (a) o contato com a teoria dialógica do discurso e com os estudos sobre o trabalho²⁶ e (b) a experiência como professora em uma escola da rede municipal de Porto Alegre²⁷. A articulação das dimensões proporcionou a busca de aprofundamento dos saberes acadêmicos e a proposição do desenvolvimento de um projeto de pesquisa para ser desenvolvido como dissertação de mestrado.

Se a base teórica e a escola de intervenção pareciam já estar definidas, o mesmo não se pode dizer quanto aos procedimentos metodológicos a serem incorporados à investigação. Afinal por que um grupo de discussão? Dentre muitas possibilidades de respostas, considerando a posição enunciativa ocupada (pesquisadora) no que se refere ao lugar de onde

²⁶ O contato com a teoria dialógica e os estudos sobre o trabalho se deu a partir das disciplinas – Tópicos Especiais em Gêneros do Discurso e Tópicos Especiais em Linguística Aplicada a Situações de Trabalho – que foram ministradas pela Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, no Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística Aplicada da UCPel em 2005.

²⁷ Trabalhei na Escola Municipal em foco como professora de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa nas turmas de B23 e B24 e, também, como professora volante de B21 e B22 com a disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo de 2005.

falo (estudos da linguagem), em diálogo com que teorias, do que falo, com que objetivo e para quem falo, destaco os pressupostos da teoria dialógica em articulação com estudos sobre o trabalho.

No que tange aos ensinamentos bakhtinianos, deve-se ressaltar a importância do princípio dialógico, a constante inter-relação entre discursos/textos/enunciados, e a atitude responsiva ativa diante do outro, o que na pesquisa incita o pesquisador a construir um objeto de investigação que suscite o diálogo em dois aspectos: (a) o pesquisador se sinta instigado a ponto de não falar do objeto (“dele”), mas “com ele”, travando um diálogo com o material, subsidiado por teorias de base, para, numa posição de distanciamento necessário, promover a construção do conhecimento, e (b) o material seja constituído de modo a suscitar trocas dinâmicas, movimentos dialógicos, aberturas.²⁸

No que se refere aos estudos sobre o trabalho e a preocupação metodológica na constituição do material de investigação, destacam-se as contribuições de Yves Scwhartz e Daniel Faïta na promoção de criação de espaços de dizer para a produção de conhecimentos sobre o trabalho. Ao longo de suas investigações, pode-se perceber a tendência de reforçar a idéia de que é fundamental, para conhecer o próprio trabalho, falar sobre ele. No entanto, constatam que, de modo geral, o trabalhador não está acostumado a falar sobre o seu trabalho. É comum, o trabalhador fazer descaso da sua prática, enunciando, ao ser instigado a falar sobre seu fazer, explicações do tipo “é muito simples, não há nada a dizer”. Sob esse aspecto, Schwartz (no prelo) observa que a pessoa não se dá conta da complexidade do que está gerindo e somente vai perceber isso quando conseguir passar para uma instância inversa: “é complicado demais para falar”. O lingüista Daniel Faïta (no prelo) tem defendido que a colocação em palavras é um modo de reconhecer a complexidade do próprio fazer, de valorizar a própria experiência.²⁹

²⁸ Sobre essas reflexões, consultar Di Fanti (2004).

²⁹ Faïta (no prelo) fez uma intervenção numa indústria agroalimentar, cujas embaladoras apresentavam-se desestimuladas com o trabalho repetitivo e não se sentiam capazes de operarem uma nova máquina. A proposta implantada voltou-se para valorizar a experiência das trabalhadoras (gestão da casa e trabalho), estimulando-as a verbalizar seu fazer: “você sabem fazer um bocado de coisas, mas vocês não estão habituadas a dizê-las”. A verbalização desencadeou recursos de autoestima e valorização do seu próprio conhecimento.

Muitas pesquisas têm visado associar o pesquisado ao processo de pesquisa, dando espaço legitimado de produção de fala aos trabalhadores.³⁰ Faïta (2005b), baseado nos pressupostos bakhtinianos e preocupado com a tendência das ciências humanas em reduzir freqüentemente seus interlocutores ao estatuto de “informante”, desenvolve reflexões, afirmando que “somente a constituição de uma comunidade de pesquisa e de reflexão que associe atores e pesquisadores profissionais tem condição de permitir um progresso significativo” na direção de se obter conhecimento (p.16). Ressalta a necessidade de delimitar o campo da confrontação e abstrair-se de atitudes negativas que possam conduzir a bloqueios ou comportamentos herméticos³¹.

Na criação de espaço para a produção de diálogo, também se destaca o dispositivo de autoconfrontação (FAÏTA, 1997, CLOT & FAÏTA, 2000, CLOT et al., 2001), apresentado no capítulo anterior, que também inspira a formação de uma metodologia específica para a pesquisa. A autoconfrontação tem como preocupação desenvolver um espaço de produção de discursos, por meio dos quais se constroem versões sobre a realidade. O trabalhador revive (em outro tempo e outro lugar) o vivido no trabalho, criando um novo contexto para o seu dizer de modo a entrar em confronto consigo mesmo, com o observador (pesquisador), com o meio em que trabalha. Há uma situação de interação – pesquisador / trabalhador – que se orienta para a compreensão e análise do trabalho (CLOT & FAÏTA, 2000). Constitui uma forma de atividade próxima das ações que se inscrevem ao mesmo tempo a dois “domínios da atividade” disjuntos e se situam em duas temporalidades distintas (FAÏTA, 2005d). Esse método suscita uma “co-elaboração”, evitando a esterilização dos saberes e conceitos existentes no meio de trabalho (p.63).

³⁰ Nessa perspectiva, ressalto a contribuição de Ivar Oddone, mentor da “Comunidade Científica Ampliada”, que, propondo uma aproximação do trabalhador ao pesquisador em um contexto singular, influenciou o desenvolvimento das bases dos estudos da APST e da ergologia. O prolongamento da ergologia se deu no sentido de questionar os conceitos de “ciência” e “saberes” (dos pesquisadores e dos trabalhadores), proporcionando reflexão sobre três pólos: saberes das disciplinas, saberes dos protagonistas do trabalho e relações éticas e epistemológicas, que incluem o retrabalho de conceitos (SCHWARTZ, 2006, p.461).

³¹ Ainda são escassas no Brasil pesquisas na área da lingüística que contemplem as preocupações oriundas das referências anteriores elencadas. França (2002) desenvolveu uma situação de pesquisa própria, a qual chamou de “Comunidade Dialógica de Pesquisa”, em que várias das medidas tomadas, como o recorte do material de análise e o postulado metodológico seguido, foram decididas juntamente com o coletivo de pesquisa a partir da especificação dos contornos da demanda.

Considerando a riqueza teórico-metodológica das experiências desenvolvidas a partir de equipes interdisciplinares voltadas para o estudo do trabalho humano, não poderíamos deixar de observar a inspiração dessas perspectivas no desenvolvimento desta pesquisa. Se por um lado, a proposta de associar o pesquisado ao processo de pesquisa, dando espaço legitimado de produção de fala aos trabalhadores, não deixa de inspirar o propósito de desenvolver uma metodologia que incorpore, de algum modo, o trabalhador à pesquisa, por outro, se distancia de nossos propósitos, quando implica a inscrição de vários pesquisadores de diferentes áreas na investigação, como é o caso dos trabalhos desenvolvidos pela APST. Tendo em vista a complexidade das abordagens, a realidade do meio de trabalho a partir da qual a pesquisa se realiza (escola de difícil acesso, problemas de violência, pouca disponibilidade de horário por parte dos/as professores/as) e os limites desta pesquisa, não segui estritamente nenhuma metodologia proposta, mas, ao mesmo tempo, na medida do possível, procurei incorporar alguns princípios básicos, como criar um espaço (situação de pesquisa) de promoção da fala do trabalhador - professor/a - e de troca com o outro, oportunizar o conflito seja consigo mesmo, seja com o outro, agregar o pesquisado à pesquisa, considerando-o colaborador, promover a troca de experiências entre diferentes saberes.³²

Por conseguinte, as idéias, baseadas em Bakhtin, da constante inter-relação entre discursos/textos/enunciados, a atitude responsiva ativa frente ao outro e a necessidade de construir um objeto de reflexão que suscite a troca dinâmica, os movimentos dialógicos, são retomadas para, juntamente com as reflexões anteriores, justificar a formação do grupo de discussão. Seguindo Bakhtin (1952-1953/2003), é pela palavra (enunciado) que o sujeito se constrói e se define em relação ao outro (em sentido amplo). Também, na produção enunciativa, o locutor sempre leva em conta o modo como sua fala será recebida pelo destinatário, e faz projeções em relação a isso, que acabam fazendo parte da constituição do enunciado. Logo, as projeções lançadas em relação ao destinatário (seu grau de conhecimento sobre algo, suas opiniões etc.) não só influenciam o dizer como também orientam a compreensão

³² Seguindo os pressupostos bakhtinianos e ergológicos, Barreto (2006) desenvolveu uma importante pesquisa tendo como metodologia um fórum de discussão.

responsiva do enunciado alheio. Essas reflexões indicam a importância da análise da atividade discursiva, das trocas verbais.

A proposição da criação de um grupo de discussão se deve ao fato de proporcionar um espaço propício a formulações de dizeres, experiências, saberes pelos próprios envolvidos na prática educativa. Tendo em vista a produção enunciativa ser dialógica por natureza e, por isso, ser constitutivamente plurivocal, esse espaço de produção de falas sobre o trabalho docente possibilita a abertura não apenas para a troca de vivências entre os participantes do grupo, mas também para uma dimensão de reflexão e análise da atividade discursiva em inter-relação com a atividade laboral. Por isso, os dizeres produzidos no e a partir do grupo de discussão são considerados material de análise integrantes de uma cadeia discursiva mais ampla.

Nessa perspectiva, o espaço de debate proposto deve oportunizar aos protagonistas do trabalho, como tem defendido Faïta (2005c), a emergência de “relações dialógicas aprofundadas” (p.85), o cruzamento de atividades recíprocas, fazendo brotar controvérsias e o acontecimento discursivo. Propõe-se, assim, um meio que instiga a “motricidade dialógica” (FAÏTA, 2005, CLOT & FAÏTA, 2000) no sentido de criar condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode se retrabalhar e se revelar. Ao mesmo tempo, os sujeitos, pela produção discursiva, são confrontados aos outros, o que remete às dramáticas do uso de si (SCHWARTZ, 2006), num “meio plurilíngüe dialogizado” (BAKHTIN, 1934-1935/1993).

Definida a opção metodológica, faz-se necessário discorrer sobre o contato com a Escola para apresentar o projeto de pesquisa e as características da organização escolar. Sob esse enfoque, é importante destacar que, após agendamento de horário, apresentei a proposta da investigação à Direção da Instituição, enfatizando a importância da constituição de um grupo de discussão e da participação dos/as professores/as como colaboradores do processo. A direção e os/as professores/as concordaram com a pesquisa, o que resultou no agendamento de outros encontros para a efetivação da constituição do grupo. Antes de apresentar os encontros na escola para a constituição do grupo e para o desenvolvimento das atividades,

são expostos aspectos relativos à Instituição escolar, a contextualização mais ampla do meio de trabalho dos colaboradores da pesquisa.

3.2 A organização escolar

A comunidade da Escola que foi mobilizada para esta pesquisa é oriunda da transferência/reassentamento de cerca de 147 famílias estabelecidas na calçada da Avenida Sertório (Vila Tripa) além de alguns moradores de outras áreas de risco da Capital, ocorrida em 1992. A Escola foi criada em 06 de julho de 1993 pelo decreto nº 10648 e teve autorização do Conselho Estadual de Educação em 30 de março de 1994, pelo parecer nº 886, que foi publicado no Diário Oficial do RS em 05 de abril de 1997.³³

O primeiro ano letivo da Escola iniciou em 05 de abril de 1994, apesar das atividades letivas terem iniciado em 10 de março de 1994, com matrícula inicial de 56 alunos. As aulas aconteciam em prédio provisório, doado pela empresa que desativou o galpão da Vila Planetário. A primeira direção foi escolhida pelos professores que trabalhavam na proposta inicial da Escola – ensino por etapas. Em 30 de março de 1996, o prédio novo da Escola foi inaugurado, contando já com matrícula inicial de 560 alunos, situando-se na rua “E”, esquina com a rua “G”, mesmo loteamento. Em abril de 1997, foram concluídas as duas salas de emergência que abrigariam os excedentes da escola. Em junho de 1999, foi inaugurada a 2º etapa da Escola, com a construção do outro pavilhão para salas de aula e laboratório de informática.

Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e o III, à adolescência. A organização dos Ciclos é feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos.

³³ As informações referentes à Escola foram retiradas do site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Secretaria Municipal de Educação (SMED): www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php

O I Ciclo é composto por três anos e atende a crianças dos seis aos oito anos, possuindo uma carga horária semanal regular de 20 horas. Neste Ciclo, os alunos têm um professor de referência, que ministra as aulas de língua portuguesa, ciências, sócio-históricas e matemática, e um professor itinerante (volante), a cada três turmas, que auxilia alunos com dificuldades nestes conteúdos. A educação física e as artes são aulas dadas por professores especializados. A escolha dessas disciplinas deve-se ao fato de estarem vinculadas às características da etapa de desenvolvimento do ser humano. É nessa fase que aparecem mudanças significativas nas relações sociais, especialmente para aqueles que nunca freqüentaram a escola, configurando-se, assim, um importante passo para que a criança sinta-se à vontade na escola e não adquira nenhuma rejeição ao novo espaço.

O II Ciclo recebe alunos dos 09 aos 11 anos de idade. As bases do currículo são as grandes áreas do conhecimento. Através da matemática, da história, das ciências, das noções de economia e de diferentes formas de expressão, os alunos aprendem a interpretar o mundo que os cerca e seu papel na sociedade e na história. Nesses três anos, é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste Ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor itinerante (volante) a cada quatro turmas, um professor de língua estrangeira, um de educação física e um de arte-educação. A informática é utilizada como apoio à aprendizagem. Essa é a fase, segundo o *síte* da Secretaria Municipal, onde surgem os sonhos ambiciosos, a identificação com certos personagens fictícios ou não e a expansão do raciocínio crítico. As crianças e pré-adolescentes, neste período, apresentam uma maior resistência às opiniões dos adultos e aumenta a identificação emocional com os amigos, principalmente com os do mesmo sexo, formam-se as “turminhas” e o sentimento de competição.

No III Ciclo, há o atendimento a alunos dos 12 aos 14 anos. É a etapa de culminância do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é passagem para o Ensino Médio. Assim como nos Ciclos anteriores, desenvolvem-se e aprofundam-se os conceitos e, nas diferentes áreas, são estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna.

A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho. O grupo de professores deste Ciclo é formado por um professor itinerante (volante) para cada cinco turmas, um professor de língua estrangeira (francês, inglês ou espanhol), um de arte-educação (artes plásticas, artes cênicas, ou música), um professor de língua portuguesa, um de ciências, um de história, um de geografia, um de filosofia, um de matemática e um de educação física. Quanto às designações “professor itinerante/volante” e professor referência”, cabe destacar a função de cada um deles. O “professor itinerante/volante” é quem conhece, planeja e interfere, junto com o professor da turma, (n)as atividades de aula. Como o professor itinerante trabalha com várias turmas (dependendo do ano-ciclo) e, por isso, conhece outras realidades da escola, pode integrá-las, enriquecendo o trabalho. O professor itinerante representa um outro “olhar”, mais específico, na construção e avaliação do conhecimento, podendo oportunizar um atendimento individualizado aos alunos que dele necessitem.

Cada turma, numa escola por Ciclos de Formação, conta com a participação, além do professor referência, do professor itinerante. Este profissional não é um substituto do trabalho docente. O professor referência é também chamado de professor da turma. É ele que conviverá com o cotidiano da classe.

Nos I e II Ciclos, as turmas terão um professor referência e, no III Ciclo, tantos professores quanto as disciplinas do currículo.

3.3 A formação do grupo de discussão

A primeira medida tomada para a constituição do grupo de discussão, como já disse, foi participar de uma reunião com a direção da instituição educacional para a apresentação do projeto e solicitação de autorização para instaurar a pesquisa. Logo em seguida, tive a oportunidade de me reunir com o grupo dos/as professores/as do turno da manhã para apresentar o projeto de pesquisa e propor a participação na investigação.

Na semana seguinte, fiz uma reunião somente com os/as professores/as de língua portuguesa para apresentação do projeto e, nesse momento, pude identificar que a maioria dos/as professores/as do tinham interesse de colaborar com a pesquisa. A partir disso, constatei o alargamento da demanda da pesquisa, ou seja, pude perceber o quanto os/as professores/as também estavam interessados na proposta e, com isso, demandavam espaço para participarem da investigação. Embora esta disponibilidade de participar tenha sido fundamental, não posso negar que acabou proporcionando uma intervenção maior de minha parte no sentido de adotar critérios mais delimitados para a participação na pesquisa. Para tanto, foi necessário que definisse questões que norteariam minhas escolhas. Dentre elas, destacam-se: Qual é o propósito da pesquisa? Que professores/as convidaria para participarem do grupo de discussão?. Respondendo a essas indagações, percebi que eram os/as “professores/as de língua portuguesa” que mais me interessavam para a investigação, visto que é a área em que atuo como professora, o que resultou na formalização do convite para a participação no grupo de discussão e, em decorrência, na investigação.

Não posso deixar de enfatizar as dificuldades inerentes a pesquisas que têm como proposta a participação de seres humanos, como o caso da participação presencial em fórum de debate. Dentre elas, destaco a dificuldade de horários para participar dos encontros, problemas pessoais, atividades exigidas pela instituição, dificuldade de adequação do tempo e do espaço físico para a realização das discussões.

O grupo de discussão foi constituído com a participação de três professoras que ministram aula de língua portuguesa do turno da manhã, com o intuito de possibilitar um espaço em que as profissionais pudessem dialogar sobre o trabalho docente. Ficou definido com o grupo que os encontros ocorreriam sempre às quartas-feiras, pelo turno da manhã no horário das reuniões do coletivo. As três professoras participariam de uma parte da reunião geral e depois seriam liberadas pela direção para participarem do grupo de discussão.

O desenrolar das tratativas para a implantação da pesquisa e os encontros do grupo de discussão teve a duração de seis meses. O contato

entre a pesquisadora e as protagonistas-docentes foi essencial para a concepção das normas para o grupo de discussão.

Apresento, a seguir, por meio de nomes fictícios, cada uma das participantes do grupo de discussão e algumas informações reveladas a partir dos encontros e dos textos produzidos para a pesquisa.

A professora Karen fez curso de magistério em 1989 e tinha muito interesse pela atividade profissional, apenas o interesse pela realização de um curso de 2º grau, mas, no decorrer das práticas de ensino, houve a aproximação e o entusiasmo pela área profissional. Então, passou a dedicar-se aos estudos sobre aprendizagem e educação. Participou de cursos e seminários, principalmente daqueles em que havia a abordagem de uma proposta construtivista de aprendizagem, pois passou a identificar-se com os princípios desta abordagem. Prestou vestibular para o curso de Pedagogia na FARGS com habilitação em orientação educacional. Em 1997, ano de conclusão da faculdade, foi nomeada professora do currículo por atividades da rede municipal de ensino em Porto Alegre. Em 1997, fez o curso de especialização em educação psicomotora. Atualmente tem a regência de língua portuguesa e estudos sociais de duas turmas de B20 no turno da tarde (2º anos do 2º ciclos de ensino fundamental, o que corresponde a 4º série).

A professora Ana começou a trabalhar como professora em 1985, em uma escola particular de Porto Alegre com turmas de alfabetização. Prestou vestibular e cursou ciências sociais na UFRGS, onde estudava à noite, pois pensamento crítico, diferença de classes, relações de poder, sociedade igualitária eram temas muito presentes e que lhe interessavam muito. Trabalhou com jardim e alfabetização. Prestou concurso para a rede municipal de Porto Alegre e, quando foi chamada, assumiu. Nos primeiros seis meses, estava decidida a pedir exoneração da prefeitura, porque era outro mundo, “inimaginável”. Nunca havia visto alunos e professores agirem daquela forma. Era um ambiente de tensão, desrespeito, estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração. Nada lhe fazia sentido. Então, solicitou afastamento da escola particular e assumiu dois turnos em escolas municipais diferentes, momento em que pode incluir outras hipóteses, alterar certezas e entender o que a estranhava tanto. Entende que se acostumou ou se acordou para o que tem de real, cruel e distante do seu

mundo. Segundo ela, “hoje, ao contrário de vinte anos atrás, entendo melhor o que quero e gosto muito do que me tornei”. Atualmente trabalha com língua portuguesa nos turmas B30 e B31.

A professora Natália desde criança sempre foi muito influenciada a ser professora. Escolheu Letras em função de que com esse curso teria a oportunidade de aprender, de forma bem aprofundada, uma língua estrangeira. Diz que adorou o curso, não só por isso, mas porque acredita que através de todas as leituras exigidas durante a graduação, ela se lapidou bastante e descobriu “um mundo diferente”, até então novo para ela. Ao se formar, foi trabalhar em uma escola particular de Porto Alegre, lugar em que, segundo ela, foi possível aprimorar sua formação. Fez concurso para o magistério da rede pública municipal e hoje trabalha em duas escolas municipais, nos turnos da noite e manhã. Trabalha com turmas do terceiro ciclo, C10, C20 e C30, e enfrenta problemas e, algumas vezes, certas frustrações. Porém, afirma que vale à pena.

3.4 Encontros do grupo e constituição do material de análise

É importante destacar que participei de diversas reuniões na Escola e que somente gravei, embora outros momentos também sejam importantes, os encontros específicos destinados à discussão do grupo. Nesse sentido, o registro foi feito em áudio, e as transcrições dos encontros, seguindo orientações de Petri (1999), estão alocadas nos anexos desta dissertação.³⁴

Também devo ressaltar a preocupação ética com a pesquisa, no sentido de esclarecer para a direção da escola e para as professoras sobre todos os procedimentos tomados. Nessa perspectiva, tive o cuidado de criar um espaço de abertura para dizeres, delineando os diferentes papéis assumidos, pesquisadora e professoras, de modo a sobretudo promover a reflexão e o conhecimento. Ainda, sob o aspecto ético, elaborei um documento – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – do qual constam as diretrizes

³⁴ As transcrições dos encontros do grupo de discussão podem ser consultadas no Anexo II. No total, foram registrados em áudio quatro encontros, totalizando aproximadamente 70 minutos.

gerais da pesquisa e o esclarecimento de que qualquer colaborador pode tomar conhecimento do andamento da pesquisa em qualquer momento e/ou desistir de participar da investigação.³⁵

No encontro preparatório, em que foi apresentado o projeto de pesquisa, no dia 17 de março de 2006 às 14 horas, definiram-se, em conjunto com a direção, os dias em que seriam realizados os encontros do grupo. Nesse dia, fui convidada a participar da recepção aos professores. O tema da reunião e festa foi “Vamos construir uma escola melhor!”. Cada docente que adentrava na sala recebia uma ficha de um quebra-cabeça que formaria junto com os outros a foto da escola. Logo em seguida, as orientadoras pedagógicas explicaram o porquê da brincadeira e pediram para que todos os professores fossem até ao quadro-negro e tentassem encaixar sua ficha e montar a foto da escola corretamente. Eram dois quebra-cabeças. Num deles, as peças se encaixavam perfeitamente, já no outro não coincidiam os recortes das fichas, não podendo ser montado. Tudo tinha um motivo que fora explicado por uma pedagoga: o intuito era mostrar que todos os professores são peças fundamentais na construção da escola e para que tudo funcione perfeitamente é necessário que haja harmonia, respeito e acima de tudo confiança em cada membro do coletivo. Os professores ficaram felizes com a definição e foram convidados a participarem de uma festa de carnaval da escola. A confraternização ocorreu na sala ao lado, com bebidas, salgadinhos e muitas novidades do período em que tiveram de férias. Nesse mesmo dia, a diretora apresentou-me ao coletivo de professores e concedeu-me espaço para falar sobre o projeto de pesquisa.

No dia 19 de abril, retornei à escola para definir quais professores/as iriam participar do grupo, pois já havia delimitado os critérios de seleção dos/as professores/as. Assim sendo, três professoras de língua portuguesa foram convidadas formalmente para participar dos encontros com o grupo. Nesse dia, foi marcada a data do primeiro encontro específico.

No dia 26 de abril, que seria o primeiro encontro com as professoras, não pôde acontecer a reunião, pois houve um problema na escola em relação à violência entre os alunos, visto que um aluno foi agredido pelo colega com

³⁵ Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Anexo IV.

um canivete. Por esse motivo, todas as reuniões pedagógicas e, conseqüentemente, a do grupo de discussão foram suspensas.

No dia 03 de maio, teve por parte da direção, na reunião do coletivo, a apresentação de um vídeo sobre a escravidão e os negros para que os professores discutissem e tentassem, durante o ano letivo, abordar questões relativas a esses dois temas. Em seguida, as professoras de língua portuguesa foram solicitadas a se retirarem da reunião e irem para outra sala participarem do encontro do grupo. Tive, assim, o primeiro encontro específico com as três professoras, em que pude falar sobre a pesquisa, os objetivos, o motivo da escolha daquelas professoras e não outras. As professoras falaram sobre suas expectativas em relação ao grupo e abordaram temas sobre o trabalho do professor naquela instituição: os problemas que enfrentam, as dificuldades com relação à clientela a que atendem. Solicitei, nesse encontro, que as professoras fizessem, em casa, um relato da sua história profissional, ou seja, que escrevessem o motivo pelo qual optaram por ser professoras, escolheram o curso de graduação. Enfim, narrassem como é sua vida como professora.

No dia 31 de maio, não foi possível conversar com as professoras, pois as coordenadoras da SMED (Secretaria Municipal de Educação) resolveram fazer uma reunião com todos os professores da Escola. Por isso, as professoras não puderam comparecer ao encontro.

No dia 14 de junho, após a reunião geral, consegui realizar o segundo encontro específico do grupo de discussão. Neste encontro, participaram apenas duas professoras, porque a professora Karen havia machucado o pé e não pôde comparecer na escola durante a semana, mas mesmo assim fiz a reunião com as demais professoras. Algumas perguntas foram lançadas a fim de proporcionar a manifestação das professoras, tais como: No que consiste a atividade de trabalho de vocês? O que abrange a atividade profissional? O que é ser professor? Nesse encontro, foi proposta a leitura de um artigo. Dentre duas possibilidades destacadas: “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?” (BARBOSA, 2001, p.149) e o artigo “O trabalho do professor e o trabalho de ensino” (AMIGUES, 2004, p.37-53), as professoras elegeram a leitura, para posterior discussão, do texto “O trabalho do professor e o trabalho de ensino”.

No dia 23 de agosto, ocorreu o terceiro encontro específico, o grupo mobilizou-se para discutir o artigo do Amigues³⁶. Foi um encontro muito interessante, pois as professoras conheceram novos conceitos que são pertinentes a sua profissão. Então ficou aberto o espaço para as professoras falarem sobre o que entenderam do artigo, o que chamou a atenção. O tempo de duração desse encontro passou muito rápido e não foi possível contemplar todo o artigo, então ficou decidido que no próximo encontro seria retomado o artigo do Amigues com intuito de aprofundar os conceitos e relacioná-los com a vivência de cada professora.

No dia 30 de agosto, quarto e último encontro específico, o grupo mobilizou-se novamente para a discussão do artigo do Amigues. Foi um encontro em que houve muita discussão e mobilização das professoras no que se refere à expressão de suas percepções e experiências sobre o trabalho docente. Nesse dia também as professoras entregaram as narrativas referentes à sua história profissional, solicitadas no primeiro encontro.

Constituição do material de análise

Duas dimensões de material de análise constituem esta pesquisa: (a) os enunciados (textos/discursos) produzidos pelas professoras nos encontros do grupo de discussão e (b) os textos (relatos) escritos solicitados às professoras em encontro do grupo, mas elaborados em outro espaço e outro tempo.

Como já foi apresentado, quatro encontros efetivamente foram realizados com o grupo de discussão. Esses encontros ocorreram nos dias: 03/05, 14/06, 23/08, 30/08. Ainda que houvesse um planejamento inicial de haver um encontro por mês, isso não ocorreu devido aos imprevistos (problema de violência, reunião não planejada) peculiares à atividade docente, no caso da Escola em foco.

³⁶ O artigo *Trabalho do professor e trabalho do ensino* (AMIGUES, 2004, p.37-56), solicitado para a leitura.

Como particularidade da dinâmica do grupo, destaco duas propostas desenvolvidas: a produção de um texto e a leitura de um artigo.

A proposta de desenvolver um texto, inspirada numa experiência de Faïta (2005c), era a de provocar em cada professora uma atividade de reflexão sobre si mesma, sobre suas escolhas profissionais, as influências recebidas e as dificuldades no decorrer da sua trajetória como educadora. Diferentemente da experiência de Faïta, os textos não foram lidos no grupo. O confronto entre as produções foi feito pela pesquisadora. A proposta da elaboração do texto foi feita no primeiro encontro (03/05), e a entrega da produção foi feita no último (30/08). É importante destacar que, por esse procedimento, as professoras puderam desenvolver suas reflexões (e amadurecê-las) em paralelo ao desenvolvimento dos encontros.

A proposta de leitura de um artigo pode ser justificada pelo fato de direcionar o debate para um objeto específico e, ao mesmo tempo, esse objeto ser de interesse das integrantes do grupo. Desse modo, a pesquisadora, ao propor duas possibilidades de artigos, abriu o direcionamento do debate para dois focos: ou PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou o trabalho do professor em sentido mais amplo. Com a escolha do artigo “O trabalho do professor e o trabalho de ensino”, de René Amigues (2004), pôde-se perceber que o interesse do grupo era continuar, dessa forma, a discussão da atividade de trabalho do professor a partir de embasamento teórico. Essa dinâmica incorporada ao grupo possibilitou o acesso das professoras a um texto teórico que, por sua importância, faz parte do próprio embasamento da dissertação. Tal procedimento possibilita a aproximação dos saberes acadêmicos com os vivenciais.

4 DA COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE: EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Considerando que o foco desta investigação é a compreensão de características da atividade de trabalho de professores/as de língua portuguesa, via análise dialógica dos discursos produzidos sobre a sua atividade profissional no e a partir do grupo de discussão, temos como propósito neste capítulo o desenvolvimento da análise do material selecionado. Para tanto, faz-se necessário recuperar os objetivos que norteiam esta reflexão. Como objetivo geral, esta pesquisa visa problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa de uma escola municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional. Como objetivo específico, visa observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos/as professores/as, de modo a compreender características da atividade docente.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a criação de uma situação específica de pesquisa, um espaço próprio para a investigação. O espaço criado para a troca de experiências, entendida como atividade dialógica de produção de saberes, remete à discussão de aspectos relativos à linguagem/discurso “*no trabalho*” e “*sobre o trabalho*”. Sob esse enfoque, reiterando a afirmação da importância de verbalizar para conhecer, Faïta (2002) considera improdutivo a distinção entre “*no trabalho*” e “*sobre o trabalho*” por entender que “a competência e os saberes dos sujeitos” são “incorporados simultaneamente às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum” (p.50).³⁷ Nessa direção, ressalta a importância do confronto de dizeres sobre o trabalho, em que a troca de experiências permite um desdobramento da atividade, possibilitando inovação e criação:

Se a análise da comunicação no coletivo de trabalho esclarece a organização do trabalho em si mesma, nenhuma dúvida resta de que, em troca, um melhor conhecimento desse processo permite esclarecer seus próprios efeitos sobre os modos de comunicação. (FAÏTA, 2005b, p.52)

³⁷ Sobre a relação entre a linguagem “*no trabalho*”, “*sobre o trabalho*” e “*como trabalho*”, consultar Nouroudine (2002).

Faixa (2002, 2004, 2005) tem ressaltado, nas análises dialógicas do discurso/trabalho empreendidas, a possibilidade de se efetuar uma análise a partir de temas que circulam e dos respectivos deslocamentos temáticos, uma vez que tal prática proporciona ao analista, com formação em lingüística, observar pistas discursivas do desenvolvimento do sujeito e do objeto (no nosso caso, professoras e atividade docente).

O tema, conceito desenvolvido pela teoria bakhtiniana, que tem subsidiado análises dialógicas, é considerado dinâmico e singular como a enunciação, o que significa dizer que um mesmo conjunto de elementos idênticos (significação) apresenta sentidos diferentes a cada vez que é enunciado. Dessa forma, o tema só é acessível por um ato de compreensão ativa e responsiva, na corrente da comunicação discursiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Do mesmo modo, o conteúdo temático é um dos elementos (junto com o estilo e a forma composicional) que constitui organicamente os gêneros do discurso, enunciados relativamente estáveis. Logo, o tema varia consoante os gêneros do discurso mobilizados e os acentos de valor atribuídos ao objeto de discurso e ao discurso do outro em relação a tal objeto (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

Conforme o encaminhamento empreendido nesta reflexão e considerando a proposta do grupo de discussão de promover um espaço de reflexão sobre o fazer docente, selecionamos temas que perpassam os discursos de diferentes professoras, como critério de entrada na análise. É importante destacar, como afirma Sant'Anna (2004, p.148), que "a definição sobre 'o que se fala' num texto, do ponto de vista discursivo, é uma abstração que cabe ao leitor/co-enunciador fazer baseado em alguns índices verbais e não-verbais". Por isso, não é uma determinação óbvia, "uma vez que as seleções efetuadas pelo enunciador para projetar certo assunto são feitas segundo a perspectiva que ele tem de si mesmo, do seu suporte e do seu co-enunciador".

Para tanto, assumindo uma posição responsiva frente aos enunciados elaborados pelas professoras, focalizamos temas considerados relevantes para a investigação devido à incidência com que aparecem nas atividades

discursivas (serem objeto do discurso de mais de uma professora) e à possibilidade de conhecer, via análise dialógica, características do trabalho docente.

É importante destacar que os temas selecionados circulam em duas dimensões, mais especificamente, diferentes condições de produção do discurso: nas narrativas (textos produzidos em outro espaço-tempo pelas professoras) e nos discursos nos encontros do grupo de discussão. Em cada uma dessas produções discursivas, diferentes gêneros do discurso são convocados, havendo alguns predominantes, pois o estilo verbal, a forma composicional e o tema se articulam de modo ímpar para responderem a objetivos diferentes e interlocutores diferentes³⁸. Considerando tais peculiaridades, no decorrer da análise será pontuada a dimensão em que o tema circula.

Não tendo a pretensão de fazer um levantamento de temas, o que seria impossível, já que o tema é uma noção bastante fluida, selecionamos temas amplos, que se constituem e/ou se dispersam em outros temas, alguns dos quais, no decorrer da análise, serão também objeto de reflexão. Os temas selecionados para a entrada na análise são os seguintes: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”.

Como a teoria dialógica não apresenta uma metodologia específica de análise, cabe ao pesquisador criar um caminho que seja coerente com os objetivos da investigação, a peculiaridade do material de análise e o referencial teórico convocado para a pesquisa. Nessa perspectiva, a entrada no material se dá via temas selecionados, os quais serão observados pela circulação e materialização. Quanto à circulação e materialização, procuramos observar, pelos enunciados produzidos, alguns aspectos relativos a como as professoras se relacionam com o tema.

Para isso, consideramos a noção de acento valorativo (posição axiológica, acento de valor, acento apreciativo, entoação expressiva, tom),

³⁸ Para além da distinção entre escrito e oral, consideramos a observação de Maingueneau (2005, p.88), segundo a qual "o texto é inseparável de seu modo de existência material". Assim, a modificação do suporte material de um texto (ser manuscrito, impresso em um único exemplar, figurar na memória de um computador, rádio, televisão etc.) também influencia na sua produção.

posição, dialógica e ideológica, assumida no enunciado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995; BAKHTIN, 1952-1953/2003) a partir do embate entre discursos (passados, presentes, futuros), como desencadeador da movimentação e materialização dos temas e dos efeitos de sentidos. Nesta proposta, o acento de valor expressa a relação que o locutor despende ao objeto do discurso e, ao mesmo tempo, aos enunciados do outro sobre o mesmo tema. Nessa relação, vozes diversas, discursos outros, passam a circular.

No que se refere à materialidade lingüística, considerando que as relações dialógicas não se dissociam das lógicas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995), o tema não se dissocia do estilo verbal (19522-19533/2003) e também não se dissocia da significação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995), buscamos nesta análise a articulação entre a materialidade lingüística e os fatores enunciativo-discursivos.

Nessa perspectiva, no que se refere à materialidade lingüística, recorreremos à noção de modalização, que segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p.337), “é crucial para a análise do discurso que, por definição, lida com enunciações pelas quais os locutores, ao mesmo tempo, instituem uma certa relação com outros sujeitos falantes e com sua própria fala”. A modalização é constitutiva do enunciado, podendo ou não ser reconhecida por marcas particulares, e indica “a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado”. Logo é uma noção fundamental para a análise do discurso, e as marcas lingüísticas da modalização devem ser observadas em relação a “fatores que exercem coerções sobre a situação de comunicação específica do discurso considerado”.

Os autores observam que há uma diversidade de fenômenos lingüísticos no campo das modalidades, “facetadas de um processo mais geral de modalização” (p.334). Destacam, por isso, que as classificações são muito delicadas, já que um mesmo tipo de modalidade é veiculado por diferentes marcadores lingüísticos. Dentre os marcadores, Charaudeau e Maingueneau (p.336) destacam alguns, seguidos de exemplos: advérbios e locuções adverbiais (talvez, infelizmente), interjeições (ai!, ufa!) adjetivos (desejável, indiscutível), verbos (querer, dever), modos do verbo (subjuntivo, indicativo),

tempos verbais (futuro, condicional), estruturas sintáticas (verbo-sujeito), glosas meta-enunciativas (“se eu posso dizer”, “de qualquer forma”), rupturas enunciativas de vários tipos (ironia, discurso citado).

Mainqueneau (2005, p.107-108) observa que todo enunciado tem um valor modal, ou seja, é modalizado pelo enunciador que marca sua presença por meio do que diz. Para ilustrar sua reflexão, apresenta quatro diferentes exemplos. (a) Em “É possível que dêem um telefone para você”, o enunciador emite um juízo sobre o estado de coisas que está evocando, situando-o numa escala que vai do efetivamente existente ao impossível. (b) Em “Deram um telefone para você”, o enunciador apresenta o fato como estabelecido. (c) Em “Pegue esse telefone”, o enunciador realiza uma enunciação que visa atuar diretamente sobre o co-enunciador. (d) Em “Felizmente você tem um telefone”, o enunciador apresenta um estado de coisas como já estabelecido e, ao mesmo tempo, faz um juízo de valor sobre tal estado de coisas, o que pode ser observado pelo felizmente (que constitui uma modalidade apreciativa).

No âmbito da visão funcionalista da linguagem, que se ocupa, numa concepção geral, em discorrer sobre as funções das unidades lingüísticas, dialogamos também com as reflexões de Moura Neves (2006) para tratar da modalização na linguagem, ou seja, das formas de “imprimir marcas no enunciado” (p.151). Os modalizadores, segundo Moura Neves (2000, 2006), podem ser divididos em três categorias: a primeira, denominada de “modalidade alética ou lógica”, é relacionada com a verdade necessária, ou seja, ao que é de conhecimento partilhado pelos indivíduos; a segunda, a “modalidade epistêmica”, é relacionada à necessidade e à possibilidade com que o locutor acredita na veracidade de sua proposição; e a terceira, a “modalidade deôntica”, relacionada é com obrigações e permissões, ou seja, a maneira como um ato é socialmente ou legalmente circunscrito. A manifestação das modalidades pode ser expressa por diferentes meios lingüísticos, tais como “verbo, advérbio, adjetivo em posição predicativa, substantivo, pelas categorias gramaticais do verbo da predicação” (p.167-168).

Das marcas lingüísticas apresentadas, observaremos aquelas que forem relevantes para a reflexão. Além disso, resgataremos outras noções e itens lexicais, dependendo da necessidade da análise, tanto para observar as

posições assumidas pelas professoras no discurso quanto para resgatar a presença de outros discursos nos enunciados em circulação.

É importante destacar, seguindo a teoria bakhtiniana, que a unidade de análise desta investigação é o enunciado dialógico, compreendido como a unidade real da interação verbal e elo na cadeia discursiva (Bakhtin, 1952-1953/2003). Logo, ao analisarmos os enunciados produzidos pelas professoras, consideramos, por um lado, que todo enunciado é acentuado valorativamente e sempre é constituído por outros discursos, e, por outro lado, que os elementos lingüísticos postos em circulação constituem-se como índices formais da análise dialógica.

Nesse sentido, tendo em vista os elementos lingüísticos em articulação com fatores enunciativo-discursivos, constituírem-se como pistas potenciais de identificação de acentos apreciativos e, por conseguinte, da inscrição subjetiva nos enunciados, passamos à análise do material a partir dos temas selecionados: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”.

4.1 Experiência profissional

Nas narrativas produzidas pelas professoras, a partir da solicitação da pesquisadora, o tema “experiência profissional” é recorrente e é considerado para esta análise em sentido bastante amplo³⁹. Nessa perspectiva, optamos em contemplar sob a rubrica “experiência profissional” diferentes subtemas⁴⁰ que dialogam com a experiência das professoras, desde a decisão da escolha da profissão até vivências atuais, de modo a valorizar a história de cada colaboradora. Tendo em vista a proposta da pesquisadora de que as componentes do grupo elaborassem um relato (temporalidade e espaço distintos) sobre sua história profissional, enfocando o motivo pelo qual optaram

³⁹ O tema “experiência profissional”, desse modo, é analisado a partir das narrativas (escritas) produzidas individualmente pelas professoras.

⁴⁰ A opção de chamar de “subtemas” os temas em circulação não deve ser considerada como uma forma de hierarquia. Em outras palavras, nesta análise, compreendemos que o subtema não é menos importante do que o tema, mas sim é considerado como um tema correlato que, por razões metodológicas, está sendo considerado em sentido mais amplo.

pela profissão e vivências como professora, vários subtemas puderam ser resgatados. Dentre eles, destacam-se (a) escolha da profissão, (b) ingresso no magistério, (c) momentos difíceis e superação de dificuldades e (d) vivências diversas.

Vale ressaltar que o grupo de discussão foi constituído por professoras que, embora ministrem aula de língua portuguesa, possuem formações acadêmicas diferenciadas, o que, sem dúvida, acaba ressoando nos enunciados em circulação. A heterogeneidade nos pareceu produtiva no sentido de possibilitar trocas bastante singulares.

(a) escolha da profissão

Dentro do tema maior “experiência profissional”, “a escolha da profissão” aparece de modo destacado nos textos produzidos pelas professoras Karen e Natália.

Vejamos os seguintes fragmentos dos textos das professoras:

Karen:	iniciei os estudos do curso de magistério nos anos 1989. Logo no início não havia tanto interesse pela atividade profissional, apenas o interesse pela realização de um curso de 2º grau, mas no decorrer das práticas de ensino houve a aproximação e o entusiasmo pela área profissional. Então passei a dedicar-me aos estudos sobre aprendizagem e educação. Participei de cursos e seminários, principalmente daqueles em que havia a abordagem de uma proposta construtivista de aprendizagem, pois passei a identificar-me com os princípios desta abordagem. Assim prestei o vestibular para o curso de pedagogia na Faculdade Porto-Alegrense de Educação. Optei pela habilitação em orientação educacional, buscando melhor compreender as determinantes do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o aluno numa totalidade e percebendo a sua composição bio-psico-social.
--------	--

Natália:	Desde criança sempre fui muito influenciada a ser professora, já que na minha família havia algumas professoras e, naquela época, o prestígio e o reconhecimento dessa profissão era bem maiores, motivo de orgulho e honra. Isso era algo que me influenciava bastante, até mesmo de forma inconsciente, porque
----------	--

era uma profissão que eu admirava em função de que pessoas próximas a mim a exerciam (...) assim que ingressei na escola, me apaixonei pelas aulas, pelo novo aprendizado, pelo colégio, enfim, por todo o ambiente escolar (...) e assim eu fui cada vez mais me identificando com aquele contexto e percebi que era que era algo que queria manter por muito tempo em minha vida . E, com base nisso, aos poucos fui cogitando a possibilidade de continuar fazendo parte desse ambiente mesmo depois de terminar o ensino médio (na época segundo grau), daí já não mais como aluna, mas na condição de professora. No período em que estava prestando vestibular, escolhi Letras em função de que com esse curso, teria a oportunidade de aprender, de forma bem aprofundada, uma língua estrangeira. Eu adorei o curso, não só por isso, mas porque acredito que através de todas as leituras exigidas durante a graduação, me lapidei bastante e descobri “um mundo diferente”, até então novo para mim.

Estabelecendo um diálogo entre os dois textos, é válido observar diferentes experiências das professoras. Enquanto a professora Karen relata que “no início não havia tanto interesse pela atividade profissional, apenas o interesse pela realização de um curso de 2º grau” e que somente com o decorrer do curso de magistério é que passou a se identificar com o Curso de Pedagogia, a professora Natália afirma que foi “muito influenciada” a se tornar professora devido às professoras da família e o respectivo “prestígio e o reconhecimento” da profissão que era “motivo de orgulho e honra”.

O que podemos observar nos textos analisados, para além da formação distinta de cada uma, pedagogia e letras, é que as professoras possuem histórias ímpares, que podem ser evidenciadas, de certo modo, por acentos valorativos impressos nos enunciados que apontam para posições assumidas sobre a escolha da profissão e para a constituição plural de cada uma.

Para Karen, a escolha da profissão circula de um ponto de vista negativo para um positivo. Isso pode ser observado na movimentação progressiva dos enunciados:

no início *não* havia *tanto interesse* pela atividade profissional
no decorrer das práticas de ensino houve a *aproximação* e o *entusiasmo* pela área profissional
passei a dedicar-me aos estudos sobre aprendizagem e educação.
participei de cursos e seminários,
passei a identificar-me com os princípios desta abordagem.

prestei *o vestibular* para o curso de pedagogia na Faculdade Porto-Alegrense de Educação.

optei pela habilitação em orientação educacional, *buscando melhor* compreender as determinantes do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o aluno numa totalidade e percebendo a sua composição bio-psico-social.

Para proceder à análise do enunciado “no início *não* havia tanto interesse pela atividade profissional”, recorreremos à teoria polifônica de Ducrot (1987)⁴¹. Segundo o autor, sem nos aprofundarmos na questão, a maior parte dos enunciados negativos revela um choque entre duas atitudes antagônicas: uma positiva, relativa a um enunciador 1, e outra negativa, relacionada a um enunciador 2.⁴² Por esse entendimento, a negação contém uma afirmação. No enunciado em foco, é possível observar que a negação produz um efeito de presença de uma outra posição, uma outra voz correspondente à afirmação: “há quem tenha, desde o início, muito interesse pela atividade profissional”. O embate entre diferentes pontos de vista é diluído quando, no desenvolvimento dos enunciados, marcado pela temporalidade “no decorrer das práticas de ensino” e justificado pela “*aproximação e o entusiasmo* pela área profissional”, aparece em cena um enunciador que tem interesse pela atividade profissional.

O uso de verbos factivos modalizadores (MOURA NEVES, 2000, p.32) “*passsei*”, “*participei*” e “*optei*” tem por finalidade a propriedade de implicar, por parte do falante, a pressuposição de que a proposição completiva é factual. Ou seja, os verbos aparecem como índices que expressam efeitos de valor de verdade dos fatos, o que mostra o comprometimento do enunciador com as afirmações: “*passsei a dedicar-me* aos estudos sobre aprendizagem e educação”, “*participei* de cursos e seminários”, “*passsei a identificar-me* com os princípios desta abordagem”, “*optei* pela habilitação em orientação

⁴¹ Não tendo o objetivo de efetuar uma leitura rigorosa do texto ducrotiano, procedemos a um gesto de interpretação numa tentativa de, por meio de suas reflexões, compreender características da negação no contexto de sua ocorrência no enunciado. É importante destacar que pela teoria de Ducrot podemos compreender a partir da análise enunciativa de marcas lingüísticas a circulação de diferentes pontos de vista, o que corresponderia, em Bakhtin, à apreensão da plurivocidade. Essa observação se deve ao fato de entendermos que a noção de polifonia em Bakhtin não é a mesma da de Ducrot, pois para Bakhtin a polifonia é específica de enunciados que possuem vozes equípolentes, como o romance de Dostoiévski (Bakhtin, 1929/1997).

⁴² Ducrot considera como enunciadores seres que se expressam pela enunciação, a qual revela pontos de vista, posições, atitudes (1987).

educacional, buscando melhor compreender as determinantes do processo de ensino e aprendizagem”.

Para Natália, a escolha da profissão está bastante atrelada à influência recebida e à sua identificação com o ambiente escolar:

na minha família havia algumas professoras
o prestígio e o reconhecimento dessa profissão era bem maiores, motivo de orgulho e honra
era uma profissão que eu *admirava* em função de que pessoas próximas a mim a exerciam
assim que ingressei na escola, me *apaixonei* (...) por todo o ambiente escolar
fui cada vez mais me identificando com aquele contexto
percebi que era que era algo que queria manter por muito tempo em minha vida
continuar fazendo parte desse ambiente (..) na condição de professora
escolhi Letras (..) língua estrangeira
adorei o curso, não só por isso, mas porque acredito que através de todas as leituras exigidas durante a graduação, me lapidei bastante e descobri “um mundo diferente”

É possível observar a partir das pistas lingüísticas dos verbos modalizadores admirar (“admirava”), apaixonar (“apaixonei”), ir (“fui”), continuar (“continuar”), escolher (“escolhi”), adorar (“adorei”) o movimento de sentidos que indicam a adesão do enunciador ao que ele enuncia. O uso do pretérito imperfeito do indicativo “admirava” remete à idéia de um desenvolvimento do evento, e a escolha dos outros verbos (acima elencados) inferem que o sujeito-enunciador além de ter feito opções em relação ao que fazia anteriormente, muda de atitude frente a suas escolhas e desejos.

Em ambos os textos, podemos perceber um movimento temático do geral para o particular, das possibilidades de escolher a profissão docente até a escolha propriamente. Enquanto Karen conquista aos poucos o gosto pela profissão a ser escolhida, Natália é conquistada, desde a infância, a fazer parte do ambiente escolar como professora. Diferentes vozes discursivas ressoam nos enunciados das professoras, variando entre “perseverança”, “dedicação”, “preocupação com o ensino e aprendizagem” e “laços familiares”, “prestígio da profissão”, “identificação com o ambiente escolar”, “conhecer língua estrangeira”.

As particularidades da escolha da profissão de cada professora apontam para um período importante nas suas vidas, a decisão de escolher a carreira a seguir. Também estão em diálogo com suas experiências profissionais ao considerar que o trabalho, assim como a própria constituição do profissional, não é isolado, mas sim faz parte de uma rede dialógica, cuja história é constitutiva.

(b) ingresso no magistério

Considerando o tema maior “experiência profissional”, percebemos que o subtema “ingresso no magistério” faz parte das narrativas das três professoras. Cada uma delas especifica algumas características da escola em que atuou, particularizando sua experiência docente:

Karen: O ingresso na faculdade coincidiu com o início da carreira profissional, pois nos mesmos anos fui admitida numa escola particular e de metodologia montessoriana. Apesar dos reconhecimentos das críticas que a escola montessoriana recebe, posso dizer que a experiência de trabalho nessa escola permitiu muitas aprendizagens importantes para minha formação e qualificação profissional.

Natália: Ao me formar, em seguida fui trabalhar no colégio Anchieta, lugar onde, acredito eu, aprimorei, minha formação.

Ana: Comecei a trabalhar como professora em 1985, na escola particular Pastor Dohms. Iniciei com turmas de alfabetização, e durante dez anos, construí uma proposta de trabalho que arriscava outros métodos, outras formas de propor desafios aos alunos. Na época, comecei com palavrção e centro de interesses, nos últimos anos ensaiava a proposta baseada na psicogênese da leitura e escrita.

As três professoras ingressaram no magistério atuando em escolas particulares. Cada uma delas, no entanto, tem uma experiência diferente: Karen começou a carreira profissional junto com a faculdade. Natália começou a trabalhar quando se formou. Ana diz quando começou, mas não deixa claro se já estava formada ou não.

Podemos observar, a partir do funcionamento de marcas lingüísticas impressas nos enunciados, efeitos de sentido de que cada uma das professoras apresenta uma avaliação positiva do momento por que passou:

(a) “... *posso dizer* que a experiência de trabalho nessa escola permitiu *muitas aprendizagens importantes* para minha formação e qualificação profissional”. (Karen)

O uso do auxiliar modal “poder”, em “posso dizer”, indica a permissão que a professora se concede para assumir uma posição frente à experiência do primeiro trabalho como docente. O acento valorativo com orientação positiva da posição assumida pode ser resgatado pelo objeto do verbo “permitiu”, qual seja “muitas aprendizagens importantes”.

(b) “... fui trabalhar no colégio Anchieta, lugar onde, *acredito* eu, *aprimorei*, minha formação”. (Natália)

O verbo “acreditar”, em “acredito”, exprime uma crença que o enunciador possui. No caso, a crença se direciona para o aprimoramento da formação, materializado lingüisticamente pelo verbo “aprimorar” (“aprimorei”).

(c) “ iniciei com turmas de alfabetização, e durante dez anos, *construí* uma proposta de trabalho que *arriscava outros métodos, outras formas de propor desafios aos alunos*. Na época, comecei com *palavração* e centro de interesses, nos últimos anos ensaiava a proposta baseada na psicogênese da leitura e escrita”. (Ana)

A professora Ana, diferentemente das outras, desenvolve sua reflexão voltada para a sua prática de ensino, estendendo-a ao longo do tempo. O verbo “construir” orienta para o fato de que houve um planejamento, uma estruturação, uma edificação de uma proposta, que no desenvolvimento do enunciado é qualificada: “arriscava outros métodos, outras formas de propor desafios aos alunos”.

A partir dos enunciados analisados, é possível perceber que o subtema “ingresso no magistério” circula nos diferentes textos das professoras-colaboradoras e se, por um lado, particulariza a experiência de

cada uma, por outro, contempla o reconhecimento que todas têm da importância para o amadurecimento da primeira experiência profissional.

(c) momentos difíceis e superação de dificuldades

Outro subtema selecionado diz respeito a momentos difíceis enfrentados pelas professoras e a conseqüente superação das dificuldades:

Karen: Na rede municipal tive a oportunidade de conhecer outra realidade social de trabalho. Trata-se de uma escola voltada ao atendimento de alunos de classe popular, com muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos que eram facilmente disponíveis na realidade anterior. Houve um processo de adaptação a essa nova situação, mas sem perder o entusiasmo pelo trabalho. Encarei como desafio fazer valer os mesmos princípios profissionais em uma situação mais carente. Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede pública, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem.

Natália: e hoje estou aqui, trabalhando em duas escolas municipais EMEFIM à noite e EMEFWF pela manhã enfrentando problemas e, algumas vezes, certas frustrações, mas mesmo assim vale a pena.

Ana: Naquele ano também fui chamada para atuar na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Nos primeiros seis meses estava decidida a me exonerar da prefeitura. Era outro mundo, inimaginável. Nunca tinha visto alunos e professores agirem daquela forma: tensão, desrespeito. Estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido. Então, quando me afastei da escola privada e assumi dois turnos em escolas municipais diferentes, pude rever meu olhar, incluir outras hipóteses, alterar certezas e entender o que estranhava tanto. Penso se me acostumei... ou se acordei para o que tem de real, cruel e distante do meu mundo.

As três professoras apresentam experiências voltadas para a dificuldade de trabalhar em escola pública municipal. Destaca-se a mudança de estatuto de uma escola particular, em que ingressaram na profissão, para uma

escola municipal. Karen destaca o processo de adaptação por que passou, já que a escola é “voltada ao atendimento de alunos de classe popular, com muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos que eram facilmente disponíveis na realidade anterior”. Natália trabalha, à noite em uma escola e pela manhã em outra, e enfrenta “problemas e, algumas vezes, certas frustrações”. Ana destaca a dificuldade de trabalhar em escola pública. Diz que nos primeiros seis meses de experiência estava decidida a se exonerar: “Era outro mundo, inimaginável. Nunca tinha visto alunos e professores agirem daquela forma: tensão, desrespeito. Estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido”.

É possível observar pelos relatos das professoras momentos difíceis enfrentados. Parece ser consenso entre elas que a escola pública apresenta maiores problemas que a particular. Isso pode ser percebido pela seleção lexical que orienta para a circulação de acentos valorativos negativos atribuídos à escola pública. Karen fala das “muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos” dos alunos se comparados com os da rede privada. Natália fala mais em sentido amplo sobre os “problemas e frustrações” que enfrenta. Ana fala do choque que teve ao conhecer a nova realidade: “Era outro mundo, inimaginável”. Sua posição é reiterada por itens lexicais que orientam a produção de efeitos de sentido sobre a nova realidade: “desrespeito”, “estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido”.

Ainda que todas tenham demonstrado dificuldades na inserção e adaptação na proposta das escolas municipais, todas apresentaram pistas, em maior ou menor grau, de superação de dificuldades. Karen afirma que procurou não perder o entusiasmo pelo trabalho e encarou a nova escola como um desafio para “fazer valer os mesmos princípios profissionais em uma situação mais carente. Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede pública, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem”. Natália não chegou a detalhar sobre modos de superação dos “problemas” e “certas frustrações”, mas destacou que “vale a pena” trabalhar na escola municipal. Ana entende que o ingresso na escola pública foi um

momento de “incluir outras hipóteses, alterar certezas e entender o que estranhava tanto” e observar o “que tem de real, cruel e distante” de sua vivência.

Podemos perceber pela análise efetuada que a mudança de um contexto escolar particular para um público municipal foi marcante para as professoras. Essa constatação não deixa de refletir e refratar discursos da relação escola particular *versus* escola pública no que refere à cultura educacional brasileira, em que há mais valorização da escola particular do que a pública no ensino fundamental e médio, o que é diferente em nível superior, quando a universidade pública é mais valorizada do que a particular. Foi possível perceber também associações estabelecidas com a realidade em que as professoras atuam atualmente, uma escola municipal com peculiaridades próprias, como difícil acesso, alunos carentes, problemas de violência. Se as dificuldades foram superadas no sentido de as professoras se adaptarem à nova realidade, a da escola pública, talvez o mesmo não se possa dizer com problemas sempre novos que surgem no decorrer do exercício da atividade profissional.

(d) vivências diversas

Na movimentação do tema experiência profissional, é possível observar deslocamentos no que tange ao modo como cada professora traz alguma experiência vivenciada. As professoras Karen e Ana apresentam diferentes experiências:

Karen:

Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede pública, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem. Trabalhei neste espaço por três anos e logo no primeiro ano tive o interesse pela Especialização em Psicopedagogia, como forma de achar respostas às dúvidas e dificuldade encontradas na prática de trabalho. Assim, cursei psicopedagogia com abordagem institucional e clínica ao longo de dois anos e estágio no Centro Vida. Ainda atuando no laboratório, logo ingressei em outros cursos de especialização voltada às necessidades enfrentadas, dessa vez ingressei no curso de Especialização em Educação Psicomotora.

Ao término desse curso, decidi voltar a atuar em sala de aula, utilizando os conhecimentos de forma preventiva, já que no laboratório eu não conseguia perceber os resultados esperados. Atualmente, tenho a regência de Língua Portuguesa e Estudos Sociais de duas turmas de B20 no turno da tarde (2º anos do 2º ciclos de Ensino Fundamental, o que corresponde a 4º série), também atuo como professora itinerante no turno da manhã e tenho também 10 horas de oficina de jogos, onde é possibilitado aos alunos de segundo ciclo a experiência de jogos de construção. Jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras todos voltados para a Língua Portuguesa.

Ana:

Muito da experiência que tenho, foi construída dentro desta escola. Várias oportunidades foram dadas para pensar diferente e incluir outras formas de educar. Interessante é que todo o movimento valorizado no aluno e que devia ser objetivo do professor, não poderia contagiá-lo.

Quer dizer, trabalhava-se com pensamento crítico e ensinar a pensar, no entanto, o professor “não podia” se colocar desta forma no seu coletivo. Pensamento crítico, diferença de classes, relações de poder, sociedade igualitária, eram temas muito presentes no curso de ciências sociais na UFRGS, onde estudava à noite. Somando a essa realidade, trabalhei durante dois anos numa escola do Estado. Nos últimos anos naquela escola solicitei trocar de série para poder perceber os alunos de outro lugar, em outra etapa de trabalho. Foi uma experiência muito interessante. Depois trabalhei substituindo uma licença gestante na Escola Batista, com jardim B. Era uma visão anterior àquela que já trabalhava. Neste período revi posturas mais rigorosas em relação a limites com as crianças. Tive a oportunidade de pensar e alterar forma de intervenção junto às crianças, devido à equipe de trabalho. No ano seguinte fui selecionada para ser professora de uma quarta série, na escola São João. Foi um processo de grande valorização do que eu havia construído sobre educação, pois por se tratar de uma escola com um ensino bastante tradicional, percebi que muito do que pensava estava longe da prática possível nesta escola. Assim que surgiu a oportunidade de optar por um espaço mais aberto às novas teorias, aproveitei. Foi assim que comecei a dar aulas numa turma de primeira série, na escola João XXIII.

A professora Karen, ao refletir sobre sua experiência, centra atenção nas conquistas acadêmicas: projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem, especialização em psicopedagogia, especialização em psicopedagogia com abordagem institucional e clínica com estágio. Dialogando com o subtema anterior “momentos difíceis e superação de dificuldades”, é

possível entender, a partir dos enunciados produzidos, que a professora tem buscado nos cursos realizados: “*achar* respostas às dúvidas e dificuldades encontradas na prática de trabalho”. Em termos lingüísticos, o uso do verbo “achar” orienta para a legitimação do espaço para registrar uma opinião. Ao situar seu enunciado no campo do possível, ganhando credibilidade (MOURA NEVES, 2006, p.173), o sujeito-enunciador adere ao que diz, mostrando que sua proposta é utilizar os conhecimentos de forma preventiva em sala de aula.

A professora Ana, ao se voltar para suas experiências no relato elaborado, ressalta a importância da escola, uma vez que compreende que “muito da experiência” foi “construída dentro desta escola”. Partindo de uma posição introduzida pela forma modal “interessante é”, no enunciado “Interessante é que todo o movimento valorizado no aluno e que devia ser objetivo do professor, não poderia contagiá-lo”, o sujeito-enunciador apresenta uma atitude ativa diante da disparidade entre o professor ensinar o aluno a ser crítico e o professor não poder ser crítico. Seguindo esse raciocínio, ressaltando sua formação em ciências sociais, a professora Ana enfatiza os temas discutidos no curso: “pensamento crítico, diferença de classes, relações de poder, sociedade igualitária”.

Sua vasta experiência profissional é pontuada por diferentes aprendizagens para sua vida profissional: em uma escola do Estado solicitou trocar de série para “poder perceber os alunos de outro lugar, em outra etapa de trabalho”, na Escola Batista, reviu posturas mais rigorosas em relação a limites com as crianças e teve a oportunidade de pensar e alterar forma de intervenção junto às crianças, devido à equipe de trabalho. Na escola São João, percebeu a distância da sua experiência da forma de conceber a educação e a praticada na escola, “um ensino bastante tradicional”. Foi “um processo de grande valorização” da sua forma de pensar. Optou por trabalhar na escola João XXIII, por ser “um espaço mais aberto” para a prática de ensino.

Colocando em diálogo os dois textos, podemos perceber as histórias singulares que compõem as experiências profissionais das professoras. A prática de escrever sobre a própria experiência revela um espaço propício para que o/a profissional crie enunciados que valorizem sua formação. No caso em foco, diferentes vozes discursivas, conforme a teoria bakhtiniana, podem ser

ouvidas, tais como as da “instituição acadêmica”, do “pedagogo”, do “cientista social”, da “importância da formação acadêmica”, da “preocupação com o ensino-aprendizagem”, da “importância de livre expressão”, dos “desafios” e “expectativas”.

A partir da circulação e materialização do tema “experiência profissional” e suas ramificações, “escolha da profissão”, “ingresso no magistério”, “momentos difíceis e superação de dificuldades” e “vivências diversas”, nos diferentes textos, foi possível perceber pistas de acentos valorativos, por meio de marcas lingüísticas, que expressam a relação que o sujeito-enunciador (professoras) despende às diferentes experiências vivenciadas. Estas pistas indicam que as professoras, no decorrer da vivência profissional, desenvolveram experiências singulares, variando entre diferentes motivos para escolher a profissão docente e diferentes formas de ingresso no magistério. Também, foi possível observar, por meio da análise dos enunciados, a dificuldade e a respectiva superação dela na passagem da escola particular para a pública municipal, o que desencadeou uma mudança de posicionamento no que tange à forma de ver a realidade social do espaço escolar. Foi possível perceber a dinamicidade do fazer docente, no que diz respeito às renormalizações efetuadas pelas professoras nas diferentes experiências relatadas, como influências recebidas, experiências em diferentes escolas e projetos desenvolvidos, fundamentais para o desenvolvimento da atividade docente e para a reflexão dos sentidos do trabalho.

4.2 O trabalho do professor e a pesquisa

Passamos a analisar os temas produzidos nos encontros realizados pelo grupo de discussão. Dentre a diversidade de temas postos em circulação, em que as professoras discutem e debatem diferentes assuntos, um tema que aparece, configurado de diferentes formas, no discurso das professoras é “o trabalho do professor e a pesquisa”. É importante considerar que esse tema foi desencadeado pela pesquisadora no primeiro encontro do grupo quando foi exposto o objetivo ampliado da pesquisa, considerando o engajamento das professoras-colaboradoras no grupo de discussão:

Pesquisadora: objetivo desta pesquisa é abrir um espaço para que vocês falem do trabalho como professoras de língua portuguesa ... como é o trabalho nesta escola... enfim... quero que vocês falem da atividade de vocês como professoras da rede municipal... das dificuldades que encontram... dos problemas e também... está aberto este espaço para falarem o que quiserem ((risos))

A proposta de se falar / verbalizar sobre o próprio trabalho, ratificando as teorias sobre o trabalho já levantadas, é um meio de proporcionar que o trabalhador (re)signifique, (re)elabore, desenvolva sua forma de compreender a sua atividade. Nota-se, no entanto, que o trabalhador não está habituado a essa prática e, quando é proposta uma oportunidade como a criada pela pesquisa em desenvolvimento, surgem diferentes expectativas:

Karen: eu acho que... eu gostaria de discutir tudo o que está envolvido com o ensino-aprendizagem do aluno... porque por mais que nós estejamos cansados dessa questão da aprendizagem... do conhecimento é o foco de nós estarmos aqui sabe?

Natália: bem... eu não tenho expectativa... quer dizer acho isso tudo muito novo... embora tenha feito faculdade nunca fiz pesquisa... é uma novidade... espero que tu digas exatamente o que queres que a gente faça

(...)

Ana: claro... que eu me empolgo com tudo isso... eu adoro essa coisa de pesquisa ainda mais participando assim... quando eu fazia faculdade era comum essa palavras... mas depois que a gente sai desse mundo ela se torna muito distante... nós acabamos não tendo como meta fazer pesquisas mesmo tendo um leque de assuntos

Neste início de discussão no grupo, tentando se familiarizar com a proposta, as professoras já demonstram seus anseios. No movimento dialógico desencadeado, pode-se perceber pelo enunciado “eu acho que... eu gostaria de discutir tudo o que está envolvido com o ensino-aprendizagem do aluno”, que a professora Karen assume uma posição cuidadosa. Em termo lingüísticos,

os verbos modais “achar” (“eu *acho* que”) e “gostar” (“*gostaria* de discutir”, no futuro do pretérito) exprimem modalidade explícita que só o fazem com um pronome sujeito e com um tempo que envie para o enunciador⁴³. O enunciado em foco permite observar, como nos casos de verbos sugestivos, a exemplo de *achar, imaginar, pensar*, reiterado pelo futuro do pretérito “gostaria”, pistas discursivas do princípio emotivo de sugestão, materializado pela vontade de discutir assuntos referentes ao ensino-aprendizagem. Tal posição assumida pela professora Karen frente à pesquisadora e às colegas não deixa de ressoar a voz de sua formação acadêmica voltada para a área pedagógica: “o ensino-aprendizagem do aluno”.

Já a professora Natália mostra-se apreensiva: “eu não tenho expectativa quer dizer acho isso tudo muito novo”. A negação, em “eu *não* tenho expectativa”, retomando o confronto entre uma atitude positiva e outra negativa, como preconiza Ducrot (1987), não deixa de implicar o embate entre vozes, posição de Karen, trazida para o enunciado, e a de Natália. Na seqüência, a professora Natália reformula seu dizer (“quer dizer”) afirmando que tudo é “*muito* novo”, que “nunca” fez pesquisa, é uma “novidade”, momento em que mostra expectativa em relação à pesquisa e dúvida sobre qual a sua função: “*nunca* fiz pesquisa... é uma *novidade*... espero que tu digas *exatamente* o que queres que a gente faça”. Em âmbito lingüístico, o uso do advérbio de negação “nunca”, que remete enunciativamente a uma posição afirmativa de que “há pessoas que fazem pesquisa”, revela a incerteza do sujeito-enunciador ao solicitar uma explicação exata (“*exatamente*”) do que fazer. No movimento dialógico dos enunciados produzidos, percebemos a diversidade de vozes que vão se entrecruzando, deixando ressoar diferentes formações, experiências, expectativas e atitudes das professoras.

A posição assumida pela professora Ana em relação à pesquisa orienta para acentos positivos. Ela se mostra entusiasmada: “*claro* que eu me *empolgo* com tudo isso eu *adoro* essa coisa de pesquisa ainda mais participando assim...”. Em termos lingüísticos, o adjetivo/advérbio “claro” (MOURA NEVES, 2000) pode ser definido como um advérbio assertivo afirmativo, introduzindo o enunciado, e os verbos “me *empolgo*” e “*adoro*” são índices que orientam para

⁴³ Moura Neves (2000).

construção enunciativa da opinião da professora, seu entusiasmo, em relação à pesquisa. Ao mesmo tempo, emerge no desenvolvimento do enunciado, a voz social da distância entre a academia e a escola: “quando eu fazia faculdade era comum essa palavra, mas depois que a gente sai desse mundo ela se torna muito distante nós acabamos não tendo como meta fazer pesquisas mesmo tendo um leque de assuntos”.

É possível perceber, no confronto entre os enunciados das professoras, diferentes posições assumidas, observadas por acentos valorativos que vão sendo impressos nos enunciados, que não deixam de assinalar dúvida, dificuldade e entusiasmo em participar de uma nova experiência.

O movimento temático pode ser observado ainda no primeiro encontro quando as professoras reformulam seus dizeres:

Karen:	eu <i>acho</i> que <i>poderíamos</i> fazer isso... mas não é feito <i>acho</i> que <i>falta</i> <i>motivação e tempo</i>
--------	--

A orientação do enunciado, assinalada lingüisticamente pelo verbo “achar” que indica opinião, crença e saber na estrutura (“eu *acho* que”) e pelo auxiliar modal “poder” com idéia de permissão (“*poderíamos* fazer”) (MOURA NEVES, 2006, p.173), em um primeiro momento, indica a possibilidade de participar de pesquisas, que é rompida (“mas não é feito”), em seguida, pela posição de “falta de motivação e tempo”, introduzida novamente pela forma “acho que”. Essa posição é reiterada no desenvolvimento dos enunciados quando destaca uma situação estática da escola em que trabalham: “em relação à escola tu sabes bem como é *continua* tudo do jeito que era os alunos a mesma coisa vários alunos das nossas turmas do ano passado estão repetindo”.

No enunciado sob responsabilidade de Natália, ao referir-se à dificuldade de se engajar na pesquisa, observa-se o alerta para um possível temor: “*acho* que é *medo* de fazer essas coisas e *descobriremos* que o nosso trabalho não é bom de acordo com as teorias”. Podemos observar que, com a circulação temática, foi acionado o desenvolvimento da expressão do

sentimento das professoras, materializado por outros fatores que influenciam em sua prática docente e na participação em pesquisa. Enquanto para Karen a falta de motivação e de tempo, a falta de novidade e a repetência dos alunos são fatores que fazem parte de sua atividade, para Natália a possível disparidade entre o que se faz como professora e o que as teorias preconizam é motivo de temor. Lingüisticamente, a introdução do enunciado pelo verbo “acho”, seguido pelo substantivo “medo” e pelo verbo “descobrir” (“acho que é medo de descobrirmos”), indica a hesitação frente à prática de pesquisa, o que é reiterado pela negação. O que se pode apreender daí é que existem duas atitudes que estão em jogo no que tange à relação entre o trabalho docente e a pesquisa: uma aponta para a negação (o trabalho não ser bom, não ser de acordo com as teorias) e outra aponta para a afirmação (o trabalho ser bom, estar de acordo com as teorias). O efeito do embate entre as atitudes traz a dúvida, a hesitação.

No confronto de posições assumidas, percebemos que cada professora vai se constituindo em relação às colegas, à pesquisadora, ao grupo como um todo, à pesquisa, à escola e à profissão. Vozes discursivas, materializadas por itens lexicais diversos, indicam aspectos relativos ao problema da desmotivação (“falta de motivação”), sobrecarga de trabalho (“falta tempo”), “medo do confronto com as teorias” (“medo... de descobrirmos que o nosso trabalho não é bom”). Nessa perspectiva, o sentimento de preocupação, na movimentação do discurso, é rompido por Ana que, num tom descontraído, discorda de Karen sobre a escola estar do mesmo jeito: “não mesmo as casinhas foram pintadas”, referindo-se que a escola está mudando, ou que pelo menos, algo de novo está presente no cotidiano escolar e que deveria ser valorizado pelas professoras.

É importante observar na circulação dos enunciados analisados que características do trabalho docente vão se revelando no momento em que as professoras vão ficando mais à vontade no grupo. No segundo encontro, mais de um mês após o primeiro, em que participaram somente as professoras Natália e Ana, já que a professora Karen havia se machucado, a discussão sobre o trabalho de cada professora foi bastante desenvolvida e foi possível perceber a circulação de um tema derivado já evidenciado no primeiro

encontro, “a dificuldade de falar sobre o trabalho”, que se indissocia do tema “o trabalho do professor e a pesquisa”.

A “dificuldade de falar sobre o trabalho” tem sido objeto de muitas reflexões no campo da análise do trabalho.⁴⁴ Todas elas têm destacado, por um lado, a necessidade de promover oportunidades de o trabalhador verbalizar sobre sua atividade a fim de criar conhecimento sobre ela e, por outro, uma certa resistência dos trabalhadores por não entenderem muito bem no que podem colaborar. Isso pôde ser observado desde o primeiro encontro quando a professora Natália afirmou não ter expectativa em relação à pesquisa devido à novidade, para logo em seguida, levantar a hipótese do medo do confronto entre o que o professor faz e o que a teoria orienta fazer.

No segundo encontro, motivadas por perguntas lançadas pela pesquisadora, “em que consiste a atividade de trabalho de vocês?” “o que abrange a atividade profissional? O que é ser professor?”, as professoras Natália e Ana discutem os seus trabalhos:

Natália:	... é tão amplo né? eu acho assim OH... pra mim basicamente é trabalhar a leitura e a escrita... basicamente desenvolver a capacidade de leitura e a escrita do aluno e pra isso a gente se utiliza de diversos recursos... de diversas atividades então... pra mim eu faço assim... essa é a minha preocupação no português então
Ana:	eu já não... o primeiro que eu pensei é mais lógico... é a questão de fazer os alunos pensar... o que eu faço fiz na primeira série e faço na B30 é a mesma coisa... só que daí com um universo diferente... para o maior lê um texto maior... ouvir um conto... uma poesia... ouvir alguma coisa e com os pequenos é em cima do que eles não conseguem... que é adquirir a escrita é fazer pensar ()

Nos enunciados da professora Natália, aparecem pistas da dificuldade de explicar a sua atividade de trabalho, materializadas pelo uso do advérbio de intensidade “tão” junto do adjetivo “amplo”: “é tão amplo né?”. Logo, em seguida, começa a discorrer sobre seu trabalho, relacionando-o diretamente ao aluno, o que é enfatizado pelo uso do advérbio modalizador

⁴⁴ Faïta (no prelo), Schwartz (prelo) e França (2002).

“basicamente”⁴⁵, delimitando, desse modo, o domínio do trabalho: “... eu *acho* assim OH... pra mim *basicamente* é trabalhar a leitura e a escrita... *basicamente* desenvolver a capacidade de leitura e a escrita do aluno”. A professora circunscreve a abrangência do seu trabalho ao desenvolvimento da leitura e escrita do aluno, o que é ratificado quando a pesquisadora procura saber mais detalhes da atividade: “e como tu fazes a tua atividade o que que tu priorizas?”: “... eu faço ler até por exemplo... tanto faz o que ele vai ler... se é um texto... um livro... um enunciado de um exercício pra aprender como é essa função... enfim tem que ler e saber o que que está lendo... tem que compreender e eu tenho que identificar se ele está compreendendo ou não e ele tem que ah colocar as idéias de uma forma ordenada clara né?...”. Ao mesmo tempo em que afirma ser ampla a questão, reduz seu trabalho “a desenvolver a capacidade de leitura e a escrita no aluno”. A professora, ao centrar sua atividade no aluno, parece não perceber o que ela própria gere para possibilitar o desenvolvimento das suas aulas. O planejamento, a organização do material para ser utilizado em aula, os critérios de avaliação, o tempo para se dirigir à escola, dentre outras atividades, ficam em um plano não contemplado, apagadas pela voz do aluno no discurso da professora, o que reduz a abrangência e complexidade da atividade profissional docente. Essa postura remete a Schwartz (2006) que afirma que o trabalhador não se dá conta do que gere para desenvolver a atividade laboral.

Enquanto a professora Natália destaca a importância da leitura, da escrita, do professor acompanhar o aluno na escrita, na interpretação, na formulação de idéias, a professora Ana demonstra sua preocupação em fazer os alunos pensar, especialmente na importância do que fazem no presente: “eu já não o primeiro que eu pensei é mais lógico é a questão de fazer os alunos pensar...”. No embate entre os dizeres sobre o trabalho cada professora vai refletindo sobre o fazer docente e atualizando sua maneira de ver a própria atividade, em diálogo com as atividades do outro. A relação dialógica é instigada, o que provoca a compreensão do próprio fazer. A professora Ana destaca sua preocupação em sala de aula com o momento

⁴⁵ Moura Neves (2000) explica que os advérbios modalizadores delimitadores, como o caso do “basicamente”, “fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações” (p.250).

presente: “... eles vão ler e escrever pra que para que *naquela hora* eles já comecem a aproveitar a escola...”. A posição assumida pode ser reiterada tanto pelo uso do advérbio de negação “não” em que o sujeito-enunciador discorda do dizer da professora Natália, materializando o confronto entre vozes discursivas, quanto pelo adjetivo “incomodada” na posição predicativa, na seqüência do enunciado: “... eu fico *incomodada* quando aquelas coisas que AH eles vão aprender porque para que quando eles ficam maiores poderem ter uma profissão...”.

Na movimentação dos enunciados produzidos pela professora Ana, é possível perceber o recurso ao discurso citado (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1929/1995), “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação (...) um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (p.144). Esta noção, também designada como discurso relatado, permite não só perceber a presença de outra voz no fio do discurso, como o modo com que essa voz é mobilizada. Por esse mecanismo, é possível identificar a atitude do enunciador citante em relação ao enunciado citado (MAINGUENEAU, 2001). É o que se identifica no enunciado destacado anteriormente, em que a professora se diz “incomodada” em relação a um dizer: (a) “AH eles vão aprender porque para que quando eles ficam maiores poderem ter uma profissão”. Na seqüência, afirma que se “incomoda” quando os alunos dizem (b) “AH é profe pra quando eu ficar grande eu vou usar né?”. Nesses enunciados, podemos perceber características do discurso direto livre que, segundo Maingueneau (2005), é um discurso relatado que tem as propriedades lingüísticas do discurso direto, mas não apresenta nenhuma sinalização. No caso, é o aspecto oral dos enunciados, ambos introduzidos pela interjeição “ah”, que serve de indício de citação. Interessante observar nos enunciados citados que, enquanto (a) traz um dizer partilhado, reproduzido socialmente, (b) traz o dizer dos próprios alunos, reproduzindo, de certo modo, o dizer partilhado. O sujeito-enunciador (enunciador citante), responsável pelo discurso citado, mostra-se incomodado com os dizeres alheios, ao considerá-los de senso comum tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. A posição de “incômodo”, assumida pela professora Ana, materializada pela avaliação dos discursos alheios, é voltada para justificar a importância que dá para o aproveitamento de uma dada atividade no momento de sua ocorrência, o que singulariza seu modo de ver o

trabalho: “... que *seja* uma coisa que *seja curtida* é aí eu *acho* que a minha atividade tem *essa preocupação*...”.

No caso, além das duas situações de enunciação (a do citante/professora e a do citado), é o aspecto oral dos enunciados, ambos introduzidos pela interjeição “ah”, que serve de indício de citação. Dentre os efeitos da utilização do discurso direto, podemos observar um efeito de distanciamento, em que o enunciador citante “não adere ao que é dito e não quer misturar esse dito com aquilo que efetivamente ele assume” (MAINGUENEAU, 2005, p.142). Interessante observar nos enunciados citados que, enquanto (a) traz um dizer partilhado, reproduzido socialmente, (b) traz o dizer dos próprios alunos, reproduzindo, de certo modo, o dizer partilhado. O sujeito-enunciador (enunciador citante), responsável pelo discurso citado, mostra-se incomodado com os dizeres alheios, ao considerá-los de senso comum tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. A posição de “incômodo”, assumida pela professora Ana, materializada pela avaliação dos discursos alheios, é voltada para justificar a importância que dá para o aproveitamento de uma dada atividade no momento de sua ocorrência, o que singulariza seu modo de ver o trabalho: “... que *seja* uma coisa que *seja curtida* é aí eu *acho* que a minha atividade tem *essa preocupação*...”.

No confronto de dizeres sobre o trabalho entre as professoras, é possível perceber que a troca de experiências permite uma atualização do próprio fazer e a construção de sentido sobre o objeto de discurso, que no movimento discursivo vai ganhando novas formas. De certo modo, as professoras possuem opiniões divergentes, pois cada uma tem um foco. Convergem, no entanto, quanto a um fator: não levar trabalho para casa. Essa discussão, que amplia, de certa forma, o olhar sobre a atividade, foi provocada pela seguinte indagação da pesquisadora: “e o que que abrange a atividade de trabalho de vocês? no sentido de qual é o universo que compreende a atividade de trabalho de vocês?”.

Ana:	eu acho que o pessoal e o profissional... um interfere no outro porque o jeito de tu trabalhar é o jeito que tu vive é o jeito que tu pensa no teu dia a dia... AH mas essa coisa que se muito assim do professor levar tarefa para a casa fazer em outro
------	---

horário... isso no início de carreira eu tinha um monte... até na época em que eu trabalhava no Donhs uma colega disse assim... eu já me botei esse objetivo de eu faço eu me escabelo até sexta-feira ... mas eu não mais eu não levo mais sábado e domingo é para ficar com a minha família sabe?

Natália:

eu também penso assim... às vezes claro como todos os professores sabe?... estou lendo alguma coisa no jornal ou vejo alguma coisa que poderia ser usada em sala de aula eu guardo e preparo a aula... mas isso não quer dizer que eu fique pensando sempre na escola... mas também eu não consigo desligar... porque por exemplo... eu fui no circo e me deram um panfleto... eu li e já fiquei planejando aula na minha cabeça... então... eu não desligo... professor é assim... que nem médico vive pensando na sua atividade nos alunos na escola e isso às vezes interfere sim na vida familiar... mas foi uma opção então...

A partir do confronto entre os enunciados produzidos pelas professoras Natália e Ana é possível perceber a relação que cada uma estabelece entre a atividade docente e a família. As duas admitem a relação estreita entre casa (esfera pessoal) e escola (esfera profissional), mas entendem que não devem levar trabalho para casa nos finais de semana. Analisando os enunciados produzidos por Ana, observa-se novamente a presença do discurso relatado: "uma colega *disse* assim eu já me botei esse objetivo de eu faço eu me escabelo até sexta-feira... mas eu não mais eu não levo mais sábado e domingo é para ficar com a minha família sabe?". No enunciado em análise, se, por um lado, é possível resgatar a atitude do enunciador citante (a professora) frente ao discurso citado, o que orienta para a posição assumida no enunciado, no caso de que não se deve levar atividade para casa no final de semana, por outro, percebe-se a constituição heterogênea do sujeito, as vozes que ressoam em seu enunciado, remetendo à ampliação da atividade de trabalho, como planejamento e correção, e à importância do descanso no final de semana.

Nos enunciados de Natália, que embora concorde com Ana sobre o fato de não se levar atividade para casa, podemos observar como não se desliga totalmente da escola: "... eu fui no circo e me deram um panfleto... eu li e já fiquei planejando aula na minha cabeça... então ... eu não desligo... professor é assim... que nem médico vive pensando na sua atividade nos

alunos na escola e isso às vezes interfere sim na vida familiar... mas foi uma opção então...”. Os itens lexicais “circo”, “panfleto”, “aula” assinalam o cruzamento entre uma atividade familiar (ir ao circo) com uma atividade escolar (ministrar aula de língua portuguesa). No desenvolvimento do enunciado, a comparação de que “professor é assim... que nem médico vive pensando na sua atividade nos alunos na escola” não só traz uma voz social de reconhecimento do trabalho médico, mas também justifica a forma de agir da professora Natália. Gêneros de atividades diferentes são convocados no enunciado. O cruzamento do ofício médico com o ofício de professor cria efeitos de sentido de responsabilidade, competência e dedicação.

Podemos perceber pela análise do movimento temático, circulação e materialização nos enunciados, que no exercício da atividade docente as professoras, ao começarem a discorrer sobre sua atividade de trabalho, passam de um nível restrito à sala de aula, em que mostram a preocupação com o ensino da língua portuguesa, para um nível mais abrangente, em que estabelecem relação com outras atividades que interferem no fazer docente. Há um processo de elaboração e reelaboração de sentidos provocado pela transformação do objeto de debate, desencadeando a relação dialógica, como destaca Faïta (2005), em que as posições enunciativas vão sendo revisadas. Surge, assim, a inter-relação com outras atividades, histórias, contextos, que remete ao que Amigues (2004) entende ser a atividade: “o ponto de confluência de várias histórias (da instituição, do ofício, do ser humano, do estabelecimento de ensino...)”.

A movimentação do tema “o trabalho do professor e a pesquisa” e o tema derivado “dificuldade de falar sobre o trabalho”, bem como a relação entre a atividade escolar e familiar, no que se refere à atividade docente, revela, via análise dos enunciados, diferentes formas de inscrição de subjetividade das professoras. Nessa perspectiva, é possível observar, pela análise efetuada, que cada professora vai se constituindo (inter)subjetivamente em relação ao outro (professoras, pesquisadora, grupo, referente), fazendo circular diferentes sentidos sobre a atividade docente.

Dentro desse contexto, podemos dizer que a constituição de um espaço dialógico proporciona às professoras a possibilidade de trazerem outras situações que não as estritamente de sala de aula, o que permite falar da

complexidade do trabalho docente. É pela análise dos diálogos sobre a atividade profissional que conseguimos apreender pistas da “atividade real” (CLOT et al., 2001), ou seja, pistas daquilo que não aparece na “atividade realizada”, mas interfere no seu desenvolvimento.

4.3 O coletivo de trabalho

Outro tema discutido nos encontros do grupo de discussão diz respeito ao “coletivo de trabalho”. A questão do coletivo de trabalho, conceito bastante desenvolvido nos estudos sobre o trabalho, é considerado nesta pesquisa como tema, uma vez que, em diferentes momentos e em diferentes materializações, é objeto de reflexão das participantes do grupo. Nos enunciados anteriormente analisados, por exemplo, quando as professoras estavam discutindo a questão de “levar ou não trabalho para casa no final de semana”, estavam fazendo referência a um coletivo, mesmo sem nomeá-lo de “coletivo”. Este tema também está sendo considerado em sentido amplo e se desloca em temas variados.

O ergonomista René Amigues (2004, p.43), cujo artigo serviu de reflexão para o grupo de discussão, observa que as dimensões coletivas da atividade do professor são muito pouco consideradas, do mesmo modo que as atividades realizadas fora da sala de aula, as quais são consideradas como “resíduo do trabalho”. Conforme Amigues, o coletivo de trabalho envolve muito mais do que um grupo de pessoas que trabalham juntas. Em se tratando da atividade docente, o coletivo de trabalho é responsável por reorganizar tarefas e meios para os alunos mediante as prescrições. O coletivo de trabalho cria regras de funcionamento, promove discussões a respeito de conteúdo de aulas e de avaliação de competências, reorganizando o trabalho e assumindo diversas tarefas. Se o coletivo é um instrumento de reflexão sobre a ação executada, seu tempo de vida também depende de sua capacidade de desenvolver ferramentas. Quando duas professoras preparam aulas juntas, por exemplo, tal parceria não prejudica a criatividade de cada uma, mas sim uma aprende com a outra.

Segundo Faïta (2004), a origem das normas está na multiplicação das atividades semelhantes que juntam os indivíduos de determinado coletivo e produzem aquilo que lhe é próprio no que diz respeito às formas de agir e aos modos de avaliação dessas formas. Essa postura leva os professores a dialogarem continuamente. O fato de haver o partilhamento de determinadas experiências particulares e coletivas no quadro de uma atividade comum em uma categoria sócio-profissional é que permite falar de gênero da atividade (FAÏTA, 2004). Assim, o gênero didático apresenta determinadas formas que lhe são particulares e que são partilhadas entre os participantes desse gênero. Por isso a atividade do professor se apresenta sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos profissionais problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte⁴⁶. Além disso, os meios a que os professores pertencem também impõem normas diferentes, distanciadas da ação propriamente dita, e em relação a esse descentramento pode-se pensar que o professor encontra-se diante de coerções institucionais, com prescrições ditas e não ditas, com políticas da escola que é obrigado, às vezes, a resolver, problemas do cotidiano, em que transbordam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar⁴⁷.

No terceiro encontro do grupo de discussão, foi discutido o texto de René Amigues, indicado para leitura. É importante ressaltar que apenas duas professoras leram o artigo, a professora que não leu justificou que não teve tempo para realizar a leitura. Desse modo, diferentes assuntos associados ao artigo foram mencionados ou discutidos, como a importância do próprio professor analisar a sua atividade em contraponto a uma análise de fora, sem a participação do professor. Esse ponto contempla o tema “o trabalho do professor e a pesquisa”, já desenvolvido, o que demonstra a reflexão sobre o processo e a ampliação das relações dialógicas firmadas.

O tema “coletivo de trabalho” se desloca de diferentes formas na movimentação dos enunciados das professoras, estabelecendo diálogo estreito com a relação “tarefa” e “atividade”. Para a professora Ana, a compreensão de que a atividade é coletiva rendeu muita discussão e desdobramentos:

⁴⁶ Sobre essas reflexões, consultar Faïta (2004).

⁴⁷ Ibidem.

Ana:

o que eu achei legal que ele trouxe é essa coisa da atividade ser coletiva... de quanta coisa está em jogo no momento em que tu estás gerenciando essa atividade né? tem toda a exigência de tudo o que prescrito de escola pra aquela disciplina pra aquele ano enquanto que o coletivo é com os alunos... enquanto que a gente acaba fazendo a coisa mais individual possível entendeu?... a gente trabalha em grupo mas achando que o grupo ajuda que eles sozinhos dêem conta ... a gente não tem essa noção eu acho... quer dizer se tem essa noção... mas que na prática não funciona... de que a aprendizagem que se dá coletiva e que não ocorre na hora o mesmo processo... eu acho um barato quando ele diz que ensinar é o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem não podendo essas duas temporalidades serem sobrepostas e confundidas e isso são coisas que a gente acaba misturando sempre... que aprendizagem e tempo de ensino é a mesma coisa... então o que é aquela pessoa que a gente via no grupo da Renata dizendo assim... AH se eu vejo que o cara não melhorou eu me frustrro porque eu parto do princípio que o cara não aprendeu entendeu? quer dizer... tu está ensinando mas que tu vai ter um processo diferente de aprendizagem que não vai ser o mesmo tempo de ensino (...)

O desenvolvimento de reflexão da professora Ana é bastante abrangente. Ela faz uma compreensão mais ampla da noção de “coletivo”, indo além do grupo profissional. Ao incluir tudo que está em jogo na atividade de trabalho, apresenta aspectos relativos à gestão da atividade: “o que eu achei legal que ele trouxe é essa coisa da atividade ser coletiva de quanta coisa está em jogo no momento em que tu estás gerenciando essa atividade né?”. A noção de atividade é retomada e passa a ser vista na relação com o coletivo.

Também enfatiza, baseada no texto de Amigues, a importância de o professor compreender a diferença entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem. O que se percebe é que características sobre o trabalho docente são postas em circulação e mexem com diferentes experiências, angústias, dúvidas. A professora Ana se posiciona sobre o texto de Amigues, trazendo a voz do próprio autor, em discurso indireto: “eu *acho* um *barato* quando *ele diz* que ensinar e o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem não podendo essas duas temporalidades serem sobrepostas e confundidas”. O discurso indireto (verbo *dicendi* mais “que”) é acentuado

positivamente pelo enunciador citante pela composição antecedente “eu acho um barato” (verbo “achar” e qualificador “barato”) que assinala a responsabilidade da apreciação. Na seqüência, o prolongamento da reflexão do enunciador citante (a professora) confirma a posição de um certo jeito coletivo de agir: “a *gente* acaba misturando sempre que aprendizagem e tempo de ensino é a mesma coisa”. Acontece uma espécie de desenvolvimento e atualização da prática docente, que, de certo modo, tranqüiliza a professora ao verbalizar a idéia de que o tempo de ensino não é o mesmo da aprendizagem.

Pela palavra (enunciado/discurso), cada professor vai se definindo em relação ao outro, o que remete à própria construção (inter)subjativa. O que faz mais sentido para um pode não fazer para outro, ainda que todos sejam professores de língua portuguesa da mesma escola. É o que acontece com a professora Karen ao falar sobre a “questão da tarefa e da atividade”:

Karen:	parte de uma idéia diferente que ali ele traz a da questão da tarefa e da atividade né?... quando tu busca mil alternativas tipo AH esse trabalho ele não conseguiu... mas agora eu dou esse outro... mas não é esse o caminho de dar múltiplas atividades... mas sim a de entender como é atividade... de entender como é o processo que está acontecendo (...)
--------	--

É possível perceber nos enunciados da professora Karen que há uma transposição dos conceitos de tarefa e de atividade. No artigo de Amigues (2004), ele especifica a diferença: “tarefa” como a prescrição do trabalho do professor, e “atividade” como o realizado no trabalho. Por isso a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização do meio de trabalho pelo professor e os alunos. O trabalho do professor está organizado com prescrições vagas, que o leva a redefinir, reorganizar para si mesmo as tarefas prescritas pela escola. Através das prescrições e da redefinição, os professores efetuam escolhas e estabelecem relações com os alunos através de *um meio de trabalho* (p.46), que lhes permitirá conduzir sua atividade de trabalho, e é por meio desse engajamento dialógico que os alunos realizam a co-construção desse meio.

A transposição efetuada pela professora Karen é mais centrada no sentido de vincular “tarefa” à tarefa designada aos alunos (pelos professores) e

a “atividade” à atividade desenvolvida pelos alunos. O foco no aluno é uma preocupação que ressoa nos enunciados produzidos pela professora. Ela volta sua discussão para entender o processo da atividade do aluno.

O movimento temático é observável pelas retomadas efetuadas pelas professoras. A professora Ana na discussão retoma a questão do tempo no desenvolvimento da atividade do aluno, revelando suas preocupações:

Ana:

(...) Aí eu penso só um pouquinho... aí nós estamos na educação infantil a gente vem do ranço mais velho de ter a ocupação do tempo... bom essa atividade leva mais tempo então tu te instrumentaliza com cinco atividades com menos aí ocupa a tarde da criança... ocupa o tempo porque está na escola e não tem essa coisa de olhar de um outro jeito coletivo que tem outro processo que talvez aquilo não produza aprendizagem naquele momento... é a coisa mais longe mas agora o que eu achei interessante... MAS ASSIM OH ele traz o coletivo não é mas eu tenho... me lembro que a gente viu no grupo com os guris no ano passado... traz pro coletivo... mas não mostra mas não mostra a estratégia de como e quanto o aluno tem de ser envolvido e responsável... por isso aí ainda fala do professor ainda organizando determinando a tarefa (...)

Pelos enunciados postos em circulação, pode-se observar o problema do preenchimento do tempo do aluno na sala de aula: “... a gente vem do ranço mais velho de ter a ocupação do tempo bom essa atividade leva mais tempo então tu te instrumentaliza com cinco atividades com menos aí ocupa a tarde da criança...”. A professora Ana, considerando a relação tempo e aprendizagem, questiona o preenchimento do tempo (“ranço”, “mais velho”) como sinônimo de produção de aprendizagem. Da mesma forma, no movimento discursivo, a professora Karen retoma a questão da tarefa e da atividade, em um primeiro momento, reelaborando a compreensão de atividade para o professor, para depois nas trocas verbais com a professora Ana, focalizar na atividade dos alunos:

Karen:

pois essa diferença que o texto mostra que o que é tarefa ele vai dar conta e não importa o que mais tenha na volta e se é atividade HÃ é o que não é visível... é tudo o que está englobado naquilo ali que envolve o professor o próprio aluno

	que envolve ele usar habilidades mentais... ele buscar de outras informações que ele também têm e essa a diferença que ele coloca... que a gente se preocupa com a tarefa que existe uma preocupação com a tarefa e que a atividade... a gente vai ter essa preocupação coletiva vai ter a preocupação...
Ana:	mas mesmo assim... eu acho que ele ainda fica colocando assim tá... o professor tem que ampliar esse olhar
Karen:	hã
Ana:	mas ainda fica por conta do professor e agora tu pensas que ele abre a porta para um conselho... ele é coletivo... sim realmente se tem esse jeito coletivo de funcionar... mas o que que cabe a um só
Karen:	vou pensar isso
Ana:	né? é claro que tu tens diferença de entendimento claro que isso cabe a ti... tu que tens mais leitura e entendimento... tu dirigiarias em algum momento não isso teria ser articulado de outro jeito porque é tão coletivo que a gente mesmo tendo com clareza que realmente quanta coisa está em jogo que não é o executar né?... então porque a gente não faz isso... de falar mais coletivamente não assim OH vamos votar que atividade vamos fazer não eu digo pra tu te dar conta pra que caminho essa atividade está indo que perguntas... a gente pode fazer de que forma a gente pode responde um sai busca na biblioteca não sei que... eles possam agenciar isso que não precise do professor no lugar dele dizendo tu faz isso... tu faz aquilo entendeu? que eles possam se auto-governar para aprender isso junto

As experiências das professoras vão sendo (re)resignificadas no confronto da movimentação dos enunciados e sentidos diferentes passam a se materializar nas falas das professoras. Isso pode ser observado pelos enunciados de Karen, quando discute a relação “tarefa / atividade”. Da mesma forma, Ana redimensiona ratificando a posição de que “o professor tem que ampliar esse olhar” no que se refere à relação entre o coletivo e o individual: “é *claro* que tu tens diferença de entendimento *claro* que isso cabe a ti... tu que tens mais leitura e entendimento... (...) é tão coletivo que a gente mesmo tendo com clareza que realmente quanta coisa está em jogo que não é o executar né?”. A forma lingüística “claro”, segundo Moura Neves (2000, p.249), orienta enunciativamente o modo como o sujeito-enunciador marca seu dizer. No caso,

materializa-se a credibilidade do enunciado e a certeza em relação ao seu discurso.

São momentos em que as professoras (re)significam sua experiência pela verbalização em uma situação não rotineira. Detalhar modos de fazer diante de colegas e da pesquisadora para contribuir com uma pesquisa cria condições de discurso bastante singulares. Ao mesmo tempo, abre espaço para resgatar diferentes experiências docentes que passam a ser partilhadas entre o grupo:

Karen:	então aí isso... mas aí é que tá isso é uma coisa que a gente não tem um preparo... não tem uma abertura e... um preparo pra isso porque assim oh... porque a partir do momento em que assim... tu bota responsabilidade em todo mundo em construir aquilo aparece inúmeras coisas né? e aí lidar com essas inúmeras coisas... que apreço que a gente não vai controlar né? isso que é difícil... assim e eu vejo bem isso na na oficina que são alunos de várias idades várias turmas com uma apareceu essa necessidade de vou escolher quem faz parte do grupo né? e isso pra mim anda isso foi difícil BAH... eu tinha começado a proposta de que eu iria nas turmas e faria um sorteio faria alguma coisa... e daí com os maiores apareceu a necessidade deles poderem convidar os pais e chamar as pessoas que... eles quisesses na outra turma apareceu um monte de gente que veio por sua conta e risco trouxe outras pessoas e lidar com isso... puxa ela veio de longe ela veio e argumentou que porque... que dava é porque tinha outros que não faziam e que a colega dela que vem aí lida com isso BAH para um grupo vai valer uma regra para o outro outra então eu sinto assim sabe?... que vai caminha e busca sabe o por quê que tu estás fazendo aquilo ali pra pode ter segurança de eu posso fazer... isso eu sei o por que fazer isso ... mas é uma coisa nova é uma coisa diferente é uma coisa assim ... que a princípio tu pára e pensa BAH será que
Ana:	é novo... e a gente nunca pensa desse jeito quer vê uma coisa que me agonia quando eles estão fazendo em aula (aí dizem) já terminei Ana
Karen:	também é difícil
Ana:	eu já parei pra pensar... e sabe por que que isso me incomoda... porque que ele tem que olhar pra mim e dizer ... eu já terminei Ana está bem... mas tem mais gente terminando claro eles estão ali... é eu que estou no centro daquilo ali eles tão fazendo isso pra terminar pra mim com certeza é isso e não pode ser assim... e não é que ... eu terminei Ana... é que

se eu estou lendo aqui é... eu ter a autonomia de fazer que esse espaço de tratamento não pode ser monitorado por mim sabe? não deveria ser dessa forma... eu também não sei como vou fazer diferente PORQUE VIRA E MEXE TU OLHA NO ESPELHO TU OLHA BAH... estou fazendo igual e a gente não consegue sair dessa casca o tempo todo... tu sai um momento uma atividade que tu propõe e que altera mas isso isso é uma coisa que... a gente devia que eu gosto eu gosto de trabalhar diferente tentar saídas pra isso entendeu?... que fazer tipo laboratório vamos tentar tipo tirar esse ranço tentar reestruturar organizar de outro jeito

A partir dos enunciados anteriores, podemos perceber experiências resgatadas que trazem para debate preocupações de diferentes professoras. A professora Karen fala da dificuldade de criar situações novas em sala de aula: “a gente *não tem um preparo não tem uma abertura* e um preparo pra isso... tu bota responsabilidade em todo mundo em construir aquilo aparece inúmeras coisas né?”. A negação, que pressupõe uma afirmação, parece ser relevante neste enunciado ao trazer a voz de quem há profissionais que têm abertura e preparo almejados. O embate entre vozes traz para cena enunciativa quem tem abertura e preparo em contraponto a quem não tem. Ao assumir essa posição, o sujeito-enunciador revela o quanto é difícil não ter o preparo para lidar com situações diferentes: “... isso que é *difícil* assim e eu vejo bem isso na na oficina que são alunos de várias idades várias turmas”.

A realidade da atividade docente vai sendo revelada pelas experiências singulares vividas pelas professoras. A questão das dificuldades na gestão das tarefas para os alunos é recuperada por Ana: “... a gente nunca pensa desse jeito quer vê uma coisa que me *agonia* quando eles estão fazendo em aula (aí *dizem*) já terminei Ana”. Neste enunciado, a professora introduz, via discurso relatado, o dizer dos alunos para posicionar-se frente ao problema de os alunos fazerem as atividades exclusivamente para o professor, o que a incomoda: “... é eu que estou no centro daquilo ali eles tão fazendo isso pra terminar pra mim *com certeza* é isso e não pode ser assim...”.

No desenvolvimento do enunciado, “... *não deveria* ser dessa forma eu também *não sei* como vou fazer diferente...”, aparecem elementos negativos seguidos de verbos modais (“não” + “deveria” e “não” + “sei”) que apontam, por um lado, para a atitude negativa, insatisfação de como ocorre a atividade do

aluno e da recorrência dessa prática e, por outro, para a atitude positiva, a existência de outra forma e de outra metodologia de fazer. A professora Ana, no desenrolar da reflexão, marca sua presença no enunciado, demonstrando preocupação com essa prática: "... *estou fazendo igual* e a gente não consegue sair dessa casca o tempo todo tu sai um momento uma atividade que tu propõe...". Considerados os limites de "estar" "fazendo igual" e de "não conseguir" "sair dessa casca", a professora se propõe a tentar outras alternativas: "... eu *gosto eu gosto de trabalhar diferente tentar saídas* pra isso entendeu? que fazer tipo laboratório vamos tentar tipo tirar *esse ranço tentar reestruturar organizar de outro jeito...*". As marcas lingüísticas, expressas pelos verbos "gostar", seguido de complemento "trabalhar diferente" e "tentar saídas", "tentar tirar", seguido do complemento "esse ranço", e "tentar reestruturar" ou "tentar organizar" de "outro jeito", podem ser consideradas pistas discursivas da posição assumida pela professora de não se acomodar perante o problema que diz enfrentar, trazendo para debate características da "atividade real" de trabalho, como aquilo que se quer ou pensa que se pode fazer (CLOT et al., 2001).

Na movimentação dos temas nos enunciados, podemos observar avaliações pontuais do aluno por parte das professoras:

Ana:	é cumpridor de tarefas
Karen:	cumprido cumprido cumprido cumprido
Ana:	é é é
Karen:	mas e pra ele o que que é que fica
Ana:	sabe aquela coisa de escritório
Karen:	é né?
Ana:	sabe? aquela coisa feito... feito... feito... está tudo pronto... em ordem mas não teve outro trabalho fora sabe? eu gosto da atividade que eu fiz eu nem sei se posso dizer... que inovei... eu sei que até eu discuti com os guris que a gente pudesse sabe? eu acho que a gente tinha que poder fazer mais isso sabe? que eu disse...

Consensualmente, tanto a professora Karen quanto a professora Ana, observam que o aluno é um "cumpridor de tarefas": "e não é pra eles é pra ti que ele está olhando e ao mesmo tempo sabe? é um *cumpridor de tarefas* tipo" (Karen), "é *cumpridor de tarefas*" (Ana). A localização na frase da expressão "cumpridor de tarefas", como predicativo, orienta a posição valorativa tomada pelas professoras. Também nesse movimento dialógico, há a convocação de outra esfera profissional através do enunciado "sabe aquela coisa de *escritório*". É possível compreender que o sujeito-enunciador estabelece uma relação analógica entre a atividade do aluno e a atividade de escritório, mostrando que os alunos se limitam a cumprir as tarefas, numa atitude mecânica, que poderia ser comparada à atividade da esfera de trabalho do escritório. Esse efeito metafórico revela vozes do senso comum que veiculam avaliações do trabalho do escritório como se restringindo a cumprir tarefas, sem ser necessário refletir, o que é ratificado pelo enunciado "sabe? aquela coisa *feito... feito... feito...* está tudo pronto... em ordem mas não teve outro trabalho fora sabe?".

Sob esse enfoque, podemos observar que, nos discursos das professoras no grupo de discussão, aparece a idéia do aluno "cumpridor de tarefas", aquele que simplesmente executa a tarefa para dar fim a ela. Ao estabelecer relação entre o "aluno cumpridor de tarefas" e a "esfera de atividade de um escritório", as protagonistas ratificam a idéia de que há uma busca pela finalização da tarefa sem se preocupar com o conhecimento propriamente do assunto que abordam. Isso é confirmado pelo elemento lexical "feito", que pode ser considerado na relação com a forma de carimbar os papéis: "*feito... feito... feito...* está tudo pronto". Essa análise permite compreender que o aluno, sendo "cumpridor de tarefas", não se apropria do conteúdo da tarefa, simplesmente a faz para preencher determinadas regras/prescrições que são determinadas pelos professores.

Embora as professoras centrem a atenção no problema dos alunos quanto à forma de se envolver nas atividades, elas estão discutindo questões do seu coletivo de trabalho, especialmente os valores partilhados entre as próprias docentes. Várias experiências são trocadas, no terceiro encontro do grupo, que possibilitam (re)pensar sobre como fazem, como o outro faz, como poderia ser feito. Como agir? Como sair de determinadas situações? Como

inovar? Como gerir? São perguntas que circulam e instigam a reflexão e atualização do conhecimento da prática docente.

Preocupações como essas também estão presentes no quarto encontro, quando na circulação dos enunciados podemos observar a materialização de um tema derivado de coletivo de trabalho, qual seja “interpretação de texto e ensino da gramática”. Este tema configura-se como um deslocamento que pode ser observado pela evolução temática de “interpretação de texto” para “ensino da gramática”.

No movimento dialógico dos enunciados, observamos que enquanto a professora Ana se recusa a trabalhar nos moldes tradicionais do tipo elaborar perguntas para os alunos responderem, preferindo o debate por meio de “duas ou três” perguntas como forma de acompanhar a reflexão, a professora Natália defende a interpretação de texto como um trabalho de reflexão:

Ana:	tu sabes o que... eu me dei conta em português eu não tenho atividade de texto e interpretação... tipo assim um texto e dez perguntas... não tenho... aí eu falo para Eva e ela diz... como tu não fez... é importante isso... AÍ EU DIGO... eu não fi ... porque eu nunca fiz porque... eu dou duas ou três perguntas e a gente responde... debate alguém escreve ... eu não tenho como olhar caderno de todo mundo... não sei se aquele cara enrolou o que escreveu ou não ... às vezes ... a gente faz a resposta em dupla... às vezes a gente monta um respostão no quadro juntos e eles copiam... mas eu não tenho atividade recolhida de interpretação
Natália:	eu não concordo com o jeito da Ana fazer as atividades... porque a interpretação de texto é uma coisa que ele tem que ter... porque mostra um trabalho de reflexão
Ana:	claro que a gente ainda tem que melhorar... e eu sei que eu tenho que ter esse tipo de atividade... até porque como eu vou mostrar para um pai que o filho rodou... ou não sabe interpretar se eu não tenho nada dele eu não tenho nenhum material que comprove isso... eu tenho as minhas observações eu sei quantas vezes ele apagou e refez a resposta mas toda a etapa... eu tenho na memória... mas como provar isso... não tenho isso em documentos entendeu?

No confronto de posições entre as professoras Ana e Natália quanto ao tratamento dado ao texto em sala de aula, podemos observar os seguintes registros: (a) “em português eu não tenho atividade de texto e interpretação tipo

assim um texto e dez perguntas não tenho (...) porque eu dou duas ou três perguntas e a gente responde debate alguém escreve eu não tenho como olhar caderno de todo mundo não sei se aquele cara enrolou o que escreveu” (Ana); (b) “eu *não concordo* com o jeito da Ana fazer as atividades porque a interpretação de texto é uma coisa que ele tem que ter porque mostra um trabalho de reflexão” (Natália).

A dissonância de vozes discursivas, posições frente ao trabalho com texto, é marcada lingüisticamente pelo advérbio de negação “não” que, colocando em confronto um enunciado negativo com um positivo, nega o enunciado anterior, como no caso em que Natália (“eu *não concordo*”) se opõe a Ana, para afirmar seu ponto de vista. A consonância de vozes pode ser observada no movimento dos enunciados, na continuação da discussão referente ao modo de trabalhar com a interpretação de texto, quando Ana afirma: “eu *sei que* eu tenho que ter esse tipo de atividade”. No plano lingüístico, é possível perceber índices que marcam o grau de adesão do enunciatador no que ele diz, como é o caso do modalizador verbal “sei que”⁴⁸, que assinala o saber do enunciatador sobre as coisas, o que enuncia, no caso sobre “ter esse tipo de atividade”.

Entre dissonâncias e consonâncias, é importante destacar que o tema “interpretação de texto” faz parte das preocupações das professoras de língua portuguesa. Na movimentação dos enunciados, diferentes vozes vão constituindo os discursos, como a voz da instituição (“aí eu falo para Eva e ela diz como tu não fez é importante isso”), a falta de tempo para desenvolver uma atividade mais voltada para cada aluno (“eu não tenho como olhar caderno de todo mundo”), a importância do exercício de interpretação (“mostra um trabalho de reflexão”), a preocupação com a comprovação do desempenho do aluno (“como eu vou mostrar para um pai que o filho rodou... ou não sabe interpretar se eu não tenho nada dele eu não tenho nenhum material que comprove isso”).

A discussão sobre a interpretação de texto proporciona um desenvolvimento de reflexões por parte das professoras, o que acaba desencadeando um deslocamento temático, instaurado pelo debate sobre “o ensino da gramática”. Este tema se materializa de diferentes modos nos

⁴⁸ Moura Neves (2000, p. 245).

discursos de cada professora, tendo em vista a grande divergência de pensamento e da forma de trabalharem com a gramática em sala de aula:

Ana:	(...) OH... eu... em português pelas coisas que eu leio trabalhar com gramática não ... eu não trabalho com gramática nada em gramática já passei já trabalhei com isso depois mudei para livros diferentes hoje trabalho com coisas diferentes e não trabalho com gramática... só questionei isso porque eu acho que enquanto eles não lidarem com a língua do jeito que eles puderem lidar até porque () não vejo porque tu saber classificar as palavras eu acho que a classificação das palavras o estudo delas não te garante que o teu texto seja sempre o... entendeu? um texto coerente um texto claro (...)
	(...)
Karen:	que tu estás priorizando a questão da idéia .. realmente isso é o mais importante... mas quando é tu que diz pra ele ele não está formando... aprendendo ele não está construindo qual é aquela situação... está ti tendo como a referência que diz que
Ana:	eu estou ajudando na escrita eu não estou dizendo que ... isso se constrói só que eu acho que o exercício de gramática na minha opinião não constrói também... na hora que eu falo pra ele eu não digo olha aqui cara isso aqui é um artigo tu tens que colocar o artigo combinando eu não falo isso... eu só arrumo... mas não explico porque eu acho que saber a classificação não ajuda em nada... só por tu saber que aquilo é um artigo não te dá uma noção diferente
	(...)
Karen:	no texto como é que tu vais trabalhar a questão da concordância aí do tipo... é um momento geral que tu vai ...
Ana:	em nenhum momento eu explico isso aí... isso aí pra mim é não sei se tem a ver com a alfabetização porque na alfabetização tu tens que trabalhar no texto aquilo que é intuitivo a concordância é uma coisa intuitiva que é de ouvir... entendeu?... então eu acho assim Oh eu estou fazendo uma produção de texto com a Eduarda e a gente não está nenhum momento trabalhando isso a gente não está vendo assim... como pra eles é difícil a gente pensar

O tema “o ensino da gramática” gerou muita discussão entre as professoras, já que é visto de diferentes formas por elas. A professora Ana observa que já trabalhou com gramática, mas prefere trabalhar com coisas diferentes, e não vê necessidade de os alunos saberem classificar as palavras,

pois isto não lhes garantirá a coerência do texto: “em português pelas coisas que eu leio trabalhar com gramática não... eu não trabalho com gramática nada em gramática já passei já trabalhei com isso depois mudei para livros diferentes hoje trabalho com coisas diferentes e não trabalho com gramática”. Por outro lado, a professora Karen entende que é importante o ensino da gramática juntamente com a explicação do uso desse conceito dentro do texto: “no texto como é que tu vais trabalhar a questão da concordância aí do tipo... é um momento geral que tu vai...”.

Embora exista divergência de opiniões entre as professoras quanto ao ensino de gramática, ambas concordam com a importância da reflexão do aluno, agregada a outros aspectos: “que tu estás priorizando a questão da ideia realmente isso é o mais importante mas quando é tu que diz pra ele ele não está formando aprendendo ele não está construindo qual é aquela situação...” (Karen). No enunciado em foco, o grau de adesão do sujeito-enunciador em relação à prioridade da “ideia do aluno” no ensino de gramática pode ser observado na superfície discursiva pelo advérbio “realmente”, seguido de “isso é o *mais importante*”, o que aproxima, por um momento, o posicionamento de Karen e Ana. Na seqüência do mesmo enunciado, os posicionamentos se particularizam, o que é marcado lingüisticamente pela introdução do articulador de oposição “mas”, quando a professora Karen retoma a forma de lidar com a gramática em sala de aula como um meio de aprendizagem.

Em relação ao ensino da gramática e do texto, Teixeira & Di Fanti (2006) enfatizam a importância de articular as duas dimensões – lingüísticas e enunciativas – a partir do texto, sem cair em extremismos, ora priorizando a forma ora o uso. A ideia é justamente “engendrar abordagens do texto que não recusem a pertinência do material lingüístico de que ele é constituído, mas que considere essa materialidade para além do contexto fechado das classificações gramaticais” (p.99). O desafio para os professores parece ser justamente o equilíbrio entre o lingüístico e o extralingüístico na construção da textualidade.

No movimento dos enunciados, vão surgindo (re)elaborações de compreensão do fazer. Isso pode ser percebido não só pelas diferenças na forma de trabalhar a gramática em sala de aula, mas também pelas influências

das prescrições no trabalho das professoras, no que diz respeito à escolha dos conteúdos que deverão ser trabalhados em cada ano ciclo:

Ana:	AH a primeira coisa que eu faço é dizer que eu não trabalhei com gramática... que está escrito no planejamento que eu não trabalho com gramática e (...)
------	--

Natália:	o maior problema é que elas te pedem e te dão à lista de conteúdos quando tu tens que fazer... ah vamos dizendo um monte de coisa para saber até onde eu dou a material... depois tu e assim por diante
----------	---

Ana:	a minha agonia é essa distância de escolhermos o que iremos dar... puxa ah... eu não gosto de trabalhar verbos BAH... vou dentão deixar para a outra professora sabe?... acaba cada um trabalhando com o conteúdo que mais gosta... sabe dar ou não feminino dar coletivo
------	---

Observando os enunciados em circulação, podemos perceber que tanto a professora Ana como a professora Natália destacam a dificuldade que encontram na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas turmas. Essa escolha a critério do professor acarreta, na maioria das vezes, a opção de ministrar os conteúdos que mais domina.

A questão do prescrito, ou ainda das normas antecedentes, é reiterada no discurso das professoras: (a) “AH a primeira coisa que eu faço é dizer que eu não trabalhei com gramática que está escrito no *planejamento* que eu não trabalho com gramática” (Ana); (b) “o maior problema é que *elas* te pedem e te dão a lista de conteúdos...” (Natália); (c) “a minha agonia é essa *distância* de escolhermos o que iremos dar puxa” (Ana). Nos enunciados da professora Ana, é possível perceber um embate de vozes entre o planejamento da Escola (“está escrito no planejamento”) e a sua prática em sala de aula (“eu não trabalho com gramática”). Também para a professora Natália, a questão do prescrito é motivo de insatisfação, em que “o maior problema” orienta a

posição assumida no enunciado. A voz da instituição, marcada por diferentes itens lexicais (“planejamento”, “elas”), dilui-se entre o prescrito advindo da direção da Escola e das orientadoras pedagógicas.

Nos enunciados em destaque, é possível observar uma dissonância de vozes entre o prescrito “listar os conteúdos porque o planejamento exige” e o real da atividade “escolher os conteúdos de que mais gostam de trabalhar”. Esse conflito, marcado pelo item lexical “distância” e enfatizado por “agonia”, remete à distância entre o prescrito e o real desenvolvido na ergonomia da atividade. Além disso, põe em foco o debate entre normas antecedentes e renormalizações, em que diferentes “usos de si” (SCHWARTZ, 2006) formalizam-se frente à organização do trabalho na escola. Tal trabalho inclui tanto a política educacional vigente quanto as condições singulares da escola e a organização do próprio trabalho na sala de aula.

Essas reflexões sobre o ensino de gramática e a questão prescritiva relacionam-se ao tema coletivo do trabalho e ao gênero da atividade/gênero profissional. Segundo Amigues (2004), existem dentro de cada gênero profissional *regras do ofício*, que seria aquilo que liga os profissionais entre si, é ao mesmo tempo uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode gerar, com o passar do tempo, renovações nos modos de fazer e pode ser ainda um meio de surgir controvérsias profissionais. Logo, nas trocas verbais desenvolvidas no grupo de discussão, cria-se um espaço para (re)pensar sobre o próprio fazer, criar novos sentidos, na relação com o outro e o fazer coletivo, indo além da atividade realizada.

O movimento dialógico proporcionado pelo tema em debate desencadeou a circulação de um novo tema relacionado ao “sentido do material escolar”. Este tema é recuperado pela discussão das professoras sobre o ato de alguns alunos jogarem fora as folhas xerocadas, as quais são distribuídas pelas professoras com atividades a serem realizadas. Considerando que, para Amigues (2004, p.44), o trabalho do professor consiste, no âmbito de uma organização escolar, em uma reelaboração constante, segundo as tarefas que são prescritas aos professores e as que eles prescrevem aos alunos, observados o nível de escolaridade e o contexto socioeconômico da realidade escolar, pode-se perceber recategorizações dos conceitos de coletivo e de tarefa e atividade. O debate passa a girar, nesse

contexto, sobre a falta de responsabilidade do aluno com o material e o desrespeito ao trabalho do professor:

Ana:	eu achei bem interessante o que aconteceu na turma da tarde com a Vera um aluno perguntou o que ele fazia com aquelas folhas aí a Vera disse... que as folhas eram um bem precioso que ele deveria guardar aí ele levantou e colocou fora no lixo... ela ficou indignada... daí nós professoras nunca tínhamos parado para pensar o porquê dele colocar no lixo as folhinhas... a primeira coisa é que não tem valor é difícil entender isso... porque pra gente BAH tu ficas escandalizada ao ver isso
Karen:	é porque não é importante não interessa não chama atenção dele (...)
Karen:	é o levar a pensar comigo aconteceu isso... que aconteceu com a Vera da folha... eu não me incomodei eu dei uma atividade caça-palavras o aluno terminou... nós corrigimos aí ele levantou e colocou no lixo antes ele perguntou se ia valer nota... eu disse que não... que era apenas uma atividade então ele falou vou colocar fora aí eu só perguntei porque estás colocando fora...
Ana:	eu vejo que aqui os alunos não tem essa prática de guardar os cadernos do ano anterior... as folhas enfim as coisas que eles acham importante... eu com o meu filho que está na terceira série faço ele ver o que é significativo ou não o que...ele acha que não deve guardar coloca fora mas aqui os nossos alunos não tem essa orientação de casa então agora... acho interessante uma notícia uma música pergunto primeiro quem gostaria de ter essa folha e depois faço as cópias de acordo com o número de alunos que quer... porque a gente acaba botando dinheiro fora no xérox perdendo tempo então assim desse jeito acabo economizando
Natália:	na verdade assim oh eu já vi alunos antes de começar a tarefa... rasgar e amassar... e atirar acho que é uma falta de respeito com o professor... isso revolta mas eu vou lá pergunto explico que puxa... eu perdi um tempo para fazer aquilo... me preocupei com eles e agora ele faz aquilo sabe? que quando eu converso assim com eles... fica melhor eles até pedem desculpa mas aquele que fez e acha que não tocou ou que não vale a pena guardar acho certo jogar fora

O resgate, efetuado pela professora Ana, do discurso de uma colega, legitima seu dizer e gera um debate significativo no grupo: “eu achei bem

interessante o que aconteceu na turma da tarde com a Vera um aluno perguntou o que ele fazia com aquelas folhas aí a Vera disse... que as folhas eram um bem precioso que ele deveria guardar aí ele levantou e colocou fora no lixo... ela ficou indignada”. Esse movimento discursivo, materializado pelo discurso relatado, marca a presença do enunciador-citante (a professora), a valoração despendida ao discurso citado, “eu achei bem interessante”, que merece atenção por veicular um fato concreto de interesse do coletivo de professores: o motivo de os alunos jogarem no lixo as folhas que recebem dos professores.

Observando sob o ponto de vista lingüístico o enunciado “daí nós professoras *nunca* tínhamos parado para pensar o porquê dele colocar no lixo as folhinhas...”, vemos que o advérbio de negação “nunca” expressa interferência do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado. No âmbito enunciativo, é possível perceber a necessidade de haver uma unidade coletiva de ação frente a esse acontecimento, o que acaba gerando um momento de reflexão sobre um problema do coletivo, o ato do aluno. Sentidos diversos passam a circular a partir de diferentes formulações: (a) a não valorização do material: “a primeira coisa é que não tem valor é difícil entender isso... porque pra gente BAH tu ficas escandalizada ao ver isso” e (b) a não importância para o material: “não é importante não interessa não chama atenção dele”.

O movimento dos sentidos se intensifica na medida em que as professoras passam a relatar suas experiências e a atitude que têm frente ao aluno: (a) “eu não me incomodei (...) eu só perguntei porque estás colocando fora...” (Karen), (b) “pergunto primeiro quem gostaria de ter essa folha e depois faço as cópias de acordo com o número de alunos que quer... porque a gente acaba botando dinheiro fora no xérox perdendo tempo então assim desse jeito acabo economizando” (Ana), (c) “... eu já vi alunos antes de começar a tarefa... rasgar e amassar... e atirar acho que é uma falta de respeito com o professor... isso revolta mas eu vou lá pergunto explico que puxa... eu perdi um tempo para fazer aquilo (...) fica melhor eles até pedem desculpa mas aquele que fez e acha que não tocou ou que não vale a pena guardar acho certo jogar fora” (Natália). No cruzamento entre os dizeres sobre o fato concreto de jogar a folha de exercício no lixo, podemos perceber um grau de recorrência que, por

um lado, aproxima as professoras em relação a um problema da escola e que, por outro, as distancia tendo em vista os diferentes modos de reação à atitude do aluno.

O movimento temático desencadeado pela discussão em torno da falta de responsabilidade com o material e o desrespeito ao trabalho do professor convoca um redimensionamento do conceito de coletivo de trabalho:

Karen:	isso tem que vir do coletivo... pensar junto achar soluções
Ana:	na verdade não se discute isso na verdade... eu acho onde é que está a dificuldade de fazer isso... o questionar da ação de colocar as folhas no lixo ninguém faz
Karen:	é legal isso que tu fazes... mas não garante que ele não faça com outro professor
Natália:	nós estamos num período de construção
Ana:	isso tem a ver com história... a questão de ter uma história... uma identidade é tudo muito coletivo... a gente acaba não se dando conta disso e fica como se fosse só com um professor... a gente tinha que ver a coisa como um todo e questionar essa nossa postura

A partir dos enunciados postos em circulação, podemos perceber que as professoras elaboram um sentido de coletivo (“nós estamos num período de construção”), instigadas pelo problema enfrentado, que perpassa por diferentes percepções. Nos enunciados sob responsabilidade da professora Karen, observamos sua posição de que o coletivo deve encontrar soluções em conjunto frente ao aluno que joga a folha no lixo. Há uma ampliação dessa reflexão nos enunciados da professora Ana: (a) “na verdade não se discute isso”, (b) “isso tem a ver com história a questão de *ter* uma *história* uma *identidade* é tudo muito coletivo a gente acaba não se dando conta disso e fica como se fosse só com um professor a gente...”. A passagem do enunciado “a” para o “b” mostra o deslocamento de uma posição de reconhecimento (“na verdade”) de uma prática não efetuada (“não se discute”), o que seria uma lacuna do grupo profissional, para o estabelecimento de relação com a “história” e a “identidade” do grupo, o que reclama a instituição de um coletivo de trabalho atuante para partilhamento de experiências.

Nesse contexto, podemos entender que existe por parte das professoras a necessidade de criação de espaços onde o coletivo dos professores possa refletir, questionar e acima de tudo adotar atitudes uniformes de responsabilidade perante o comportamento dos alunos. Também perpassa nessa reflexão a idéia de que os alunos desvalorizam o trabalho docente ao jogar no lixo as folhas elaboradas pelas professoras, o que exige um redimensionamento dos valores que circulam no meio escolar.

A atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho, segundo Amigues (2004), é guiada para a atividade do aluno, mas também para o professor, que acaba sendo o executor de sua própria concepção. Assim para o professor “gerir a classe é construir as dimensões coletivas da ação individual”. Para tanto, para a classe funcionar, não basta ter alunos, é necessário “um coletivo coeso e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente” (p.48).

O movimento dialógico instaurado no último encontro do grupo desencadeou diferentes circulações e materializações temáticas. Nessa perspectiva, foi possível observar reelaborações em diferentes níveis do tema coletivo de trabalho, especialmente, no final do encontro, após a pesquisadora indagar sobre a atividade do professor:

Ana:	na verdade a gente ainda é um ranço disso tudo... porque tu pode ter feito um trabalho legal e não aparecer naquele momento... por isso que tem essa diferença de aprendizagem e ensino... eu vejo que a mudança de atitude não acontece de um dia para outro... então com avaliar o meu trabalho desse jeito
Karen:	ah eu tenho medo de uma acomodação... e nós dizermos que ainda não está na hora dele mostrar que aprendeu tipo... a semente de que está sendo plantado e que uma hora dá daí como tu avalia
Ana:	são questões que... com certeza iremos levar para o resto dos professores e tentarmos achar alguma resposta
Natália:	acredito que pelo menos... iremos de alguma forma mexer na forma de pensar deles... e já é um bom começo

Com o desenrolar das trocas languageiras, percebe-se uma espécie de reformulação e de amadurecimento do que vinha sendo discutido no grupo,

desde o primeiro encontro, o que nos permite associar ao desenvolvimento discursivo do sujeito e da atividade, desencadeado pela motricidade dialógica (CLOT & FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2002). A professora Ana que, no primeiro encontro, se mostrou bastante receptiva com a pesquisa parece incorporar conceitos em seus enunciados ao afirmar que “a mudança de atitude não acontece de um dia para outro” e que vai levar as questões discutidas no grupo “para o resto dos professores” a fim de tentar buscar respostas. É interessante que, ao convocar o grupo de professores, a colaboradora faz referência à necessidade de ter um coletivo instituído, em que haja convergência nas ações. Também amplia a abrangência da reflexão ao perceber a validade dos temas discutidos para a prática profissional.

A professora Karen, que, no primeiro encontro do grupo, teve cuidado ao se posicionar sobre as expectativas da pesquisa (“eu acho que... eu gostaria de discutir tudo o que está envolvido com o ensino-aprendizagem do aluno”), ainda que continue focando seu interesse no “ensino-aprendizagem do aluno”, parece ter ampliado a abrangência da atuação ao enunciar que “ah eu tenho medo de uma acomodação”. Está referindo-se às atitudes que alguns docentes têm em relação ao aluno que ainda não atingiu o grau de aprendizagem necessário e que acaba passando de ano. Assim, podemos perceber o grau de comprometimento do enunciador frente a uma possível acomodação, pois não concorda com professores/as tidos como “acomodados”.

A professora Natália, que, no primeiro encontro, se mostrou apreensiva com a pesquisa, dizendo que não possuía expectativa e que tudo era muito novo, no final do último encontro se posicionou, demonstrando “acreditar” na viabilidade de interferir, como a professora Ana, no modo de pensar do grupo de professores/as da escola: “*acredito* que pelo menos iremos de alguma forma mexer na forma de pensar deles e já é um bom começo”.

A materialização do tema “coletivo de trabalho” pôde ser observada a partir dos deslocamentos temáticos e/ou temas derivados. Nesse sentido, o deslocamento para “tarefa e atividade” merece atenção uma vez que desencadeou diferentes formas de inscrição das professoras no discurso, como o entendimento de que tempo de ensino e de aprendizagem são diferentes. A preocupação com o aluno “cumpridor de tarefas” também se fez presente nos

debates do grupo, o que possibilitou perceber valores partilhados pelas professoras, instigando a reflexão sobre a prática docente.

O tema “interpretação de texto”, materializado de diferentes modos nos enunciados das professoras, faz parte da preocupação das docentes, do mesmo modo que o “ensino da gramática”, que é tratado de variadas formas, fazendo surgir (re)elaborações de compreensão do fazer. A influência das prescrições no trabalho das professoras fez circular debates sobre a escolha de conteúdos, o confronto entre o prescrito da escola e o que cada professora faz e/ou gosta de fazer.

Outro tema derivado do coletivo de trabalho é o sentido do material escolar, mais especificamente, “a falta de responsabilidade do aluno com o material e o desrespeito com o trabalho do professor”. O espaço dialógico criado para a discussão sobre o trabalho docente desencadeou um movimento propício a formulações pelos próprios envolvidos na prática educativa. Logo, nos enunciados, foi possível perceber a atitude responsiva das professoras no sentido de ampliarem o olhar sobre o próprio trabalho, fazendo emergir a necessidade da formação de um coletivo de trabalho com pensamentos e ações coesos, uma unidade coletiva de ação frente ao ato de o aluno jogar a folha no lixo. Emerge a necessidade de um coletivo atuante, que tenha uma história e uma identidade, que busque soluções relativamente uniformes para o problema.

PALAVRAS FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa do 2º. e 3º. ciclos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional. Já o objetivo específico foi observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos professores/as, de modo a compreender características da atividade docente.

Com respaldo na teoria bakhtiniana e nos estudos sobre o trabalho, foi criado um grupo de discussão especialmente para a pesquisa. A concepção do grupo, respondendo ao objetivo geral, problematiza o trabalho dos/das professores/as da escola em foco e oferece subsídios, contribuindo para a reflexão da prática docente. As perguntas geradoras de debate, a discussão do artigo lido e a produção de um texto integraram o espaço dialógico propício a formulações de dizeres e experiências desencadeando o desenvolvimento de conhecimento sobre o trabalho docente. Isso se deve à abertura proposta de cada professora, integrante do grupo, (re)pensar sobre o próprio fazer na relação com o outro e o fazer coletivo.

A análise, respondendo ao objetivo específico, foi organizada a partir de três grandes temas, os quais foram observados quanto a sua circulação e materialização em diferentes discursos: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”. O primeiro tema, experiência profissional, foi analisado nas produções de textos elaboradas pelas professoras. Tais textos foram solicitados no primeiro encontro do grupo e foram entregues no último. Os outros dois temas, o trabalho do professor e a pesquisa e o coletivo de trabalho, foram analisados a partir das produções discursivas no grupo de discussão.

O tema “experiência profissional” circula e materializa-se em diferentes ramificações, quais sejam: “escolha da profissão”, “ingresso no magistério”, “momentos difíceis e superação de dificuldades” e “vivências diversas”. Nos diferentes textos, foi possível perceber pistas de acentos valorativos, por meio de marcas lingüísticas, que expressam a relação que o sujeito-enunciador (professoras) despende às diferentes experiências

vivenciadas. Estas pistas indicam que as professoras, no decorrer da vivência profissional, desenvolveram experiências singulares, variando entre diferentes motivos para escolher a profissão docente e diferentes formas de ingresso no magistério. Também, foi possível observar, por meio da análise dos enunciados, a dificuldade e a respectiva superação dela na passagem da escola particular para a pública municipal, o que desencadeou uma mudança de posicionamento no que tange à forma de ver a realidade social do espaço escolar. Foi possível perceber a dinamicidade do fazer docente, no que diz respeito às renormalizações efetuadas pelas professoras nas diferentes experiências relatadas, como influências recebidas, experiências em diferentes escolas e projetos desenvolvidos, fundamentais para o desenvolvimento da atividade docente e para a reflexão dos sentidos do trabalho.

A circulação do tema “o trabalho do professor e a pesquisa” e do tema derivado “dificuldade de falar sobre o trabalho”, bem como a relação entre a atividade escolar e familiar, no que se refere à atividade docente, revelou, via análise dos enunciados, diferentes formas de inscrição de subjetividade das professoras. Nessa perspectiva, foi possível observar, pela análise efetuada, que cada professora vai se constituindo (inter)subjetivamente em relação ao outro (professoras, pesquisadora, grupo, referente), fazendo circular diferentes sentidos sobre a atividade docente. Com isso, pudemos observar que a constituição de um espaço dialógico proporciona às professoras a possibilidade de trazerem outras situações que não as estritamente de sala de aula, permitindo falar da complexidade do trabalho docente e de pistas da “atividade real” (CLOT et al., 2001), pistas daquilo que não aparece na “atividade realizada”, mas interfere no seu desenvolvimento.

A materialização do tema “coletivo de trabalho” pôde ser observada a partir dos deslocamentos temáticos e/ou temas derivados. Nesse sentido, o deslocamento para “tarefa e atividade” desencadeou diferentes dizeres sobre o trabalho, como o entendimento de que tempo de ensino e de aprendizagem são diferentes. Também se fez presente nos debates do grupo a preocupação com o aluno “cumpridor de tarefas”, o que possibilitou perceber valores partilhados pelas professoras, instigando a reflexão sobre a prática docente.

O tema “interpretação de texto”, materializado de diferentes modos nos enunciados das professoras no grupo de discussão, faz parte das

preocupações das docentes, do mesmo modo que o tema “ensino da gramática”, que é tratado de variadas formas, fazendo surgir (re)elaborações de compreensão do fazer. A circulação de tais temas possibilitou o surgimento de características próprias da atividade de professoras que ministram aula de língua portuguesa. Também a influência das prescrições no trabalho das professoras fez circular debates particulares do trabalho da escola municipal em foco, como a escolha de conteúdos, o confronto entre o prescrito da escola e o que cada professora faz e/ou gosta de fazer.

Outro tema derivado do coletivo de trabalho que circulou é o sentido do material escolar, mais especificamente, “a falta de responsabilidade do aluno com o material e o desrespeito com o trabalho do professor”. No espaço dialógico criado para a discussão sobre o trabalho docente, foi possível perceber a atitude responsiva das professoras no sentido de ampliarem o olhar sobre o próprio trabalho, fazendo emergir a necessidade da formação de um coletivo de trabalho com pensamentos e ações coesos, uma unidade coletiva de ação frente ao ato de o aluno jogar a folha no lixo. Emergiu, via movimento temático, a necessidade de um coletivo atuante, que tenha uma história e uma identidade e que busque soluções relativamente uniformes não só para o problema da irresponsabilidade do aluno, mas também para a prática docente, como o tratamento dado ao texto e ao ensino da gramática.

Esta investigação possibilitou, por meio da constituição do grupo de discussão, o compartilhamento de questionamentos, dúvidas, anseios, conquistas, reforçando assim a necessidade de se estabelecer um lugar onde o trabalhador dialogue com os demais envolvidos com o processo educativo, a fim de proporcionar uma reflexão contínua sobre seu fazer docente. Nesta concepção, destaca-se a importância do outro como referência da constituição e (re)conhecimento do sujeito (BAKHTIN, 1992). Além disso, o enunciado é constituído e (re)formulado pela presença do outro. Logo, no grupo de discussão, as professoras protagonizaram uma atividade dialógica de co-construtoras dos sentidos sobre a atividade de trabalho docente.

Vale destacar ainda que a criação do grupo de discussão e a conseqüente implantação da pesquisa propriamente somente foi possível devido ao comprometimento das professoras que se dispuseram a expor suas experiências, ansiedades, dificuldades e vitórias. Este ato de desprendimento

foi crucial para a compreensão, a partir da análise dos enunciados produzidos *no* e *a partir* do grupo de discussão, da singularidade da atividade de trabalho do profissional professor.

Os discursos analisados estão em constante contato com os outros discursos que já habitaram ou habitam determinada esfera de comunicação, ampliando-se, transformando-se. O discurso é plural, porque dialoga com diferentes vozes, histórias, situações enunciativas, mas é singular, porque não é reiterável, uma vez que o contexto da produção enunciativa é irreproduzível. Neste movimento, foi possível observar efeitos de sentido que se conservam e que se modificam no diálogo entre o discurso do professor e o outro (outros discursos), de modo a compreender particularidades do trabalho do professor. Assim, a partir do desenvolvimento da análise dialógica dos discursos das professoras produzidos *no* e *a partir do* grupo de discussão, foi possível perceber a interceptação entre diferentes vozes sociais, ecos de outros discursos, atividades diversas, como atividade de escritório, atividade familiar, atividade médica, motivação para ser professora, problemas que enfrentam em sala de aula, problemas da escola e da comunidade escolar, heterogeneidade do grupo de trabalho, prescrições da escola, auto-prescrições (os planejamentos individuais) e sobrecarga de trabalho.

Os enunciados produzidos pelas professoras-colaboradoras foram considerados como eventos de reflexão inseridos numa prática coletiva, levando em consideração a prática reflexiva do exercício profissional das professoras e as condições sociais de tal ocorrência, um grupo formado especialmente para a pesquisa. Assim, observamos a rede dialógica estabelecida entre a prática discursiva e a prática profissional, em que o comprometimento das professoras com o aluno, a instituição e as práticas sociais resgata saberes diversos sobre a atividade docente.

Os enunciados produzidos no grupo de discussão, em meio a outros componentes da atividade das professoras, puderam ser considerados “disparadores de um processo aberto”, em que houve a circulação de diversas vozes sociais: pois cada “domínio de atividade”, ao convocar um gênero, abre a porta a uma sucessão de passagens desse gênero a outros, cada um exigindo uma troca dentro da rede de “mundos diferentes” (FAÏTA, 2005, p.114). Logo, é a atividade do sujeito que faz emergir para o presente situações do seu

passado que foram resolvidas ou confrontadas a novas expectativas, ou ainda, da interação, da motricidade dos seus movimentos, sobre o efeito das relações dialógicas (CLOT & FAÏTA, 2000, p.21). Essa atividade é uma realização, uma abertura de um “mundo de possibilidades”, ofertada ao outro, que vai dispor os elementos do seu trabalho específico, por meio dos hábitos, modos de fazer, dos “pré-construídos sociais” que o grupo interpõe, nesse momento entre os sujeitos (FAÏTA, 2005, p.114).

Considerando os diversos temas, subtemas e temas derivados que foram suscitados *no e a partir do* grupo de discussão pelas professoras, foi possível compreender aspectos do trabalho dessas professoras, uma vez que o método, os saberes de referência, os questionamentos frente a sua forma de trabalhar, a dificuldade de trabalharem coletivamente estão “na base da concepção de ferramentas indispensáveis ao exercício do ofício do trabalho” (FAÏTA, 2005, p.143).

A análise empreendida aponta para a necessidade de um debate constante entre os/as profissionais da educação, para que o coletivo de trabalho se desenvolva de modo a dar aporte para as atividades variadas em um dado meio. O objetivo de nosso empreendimento parece ter sido alcançado quando pudemos constatar, através da análise, que as professoras não só refletiram sobre sua prática profissional, mas também se apropriaram de uma concepção renovada de sua atividade a partir dos saberes que foram produzidos *no e a partir do grupo de discussão*.

Esta pesquisa, como o enunciado bakhtiniano, não se esgota nas palavras aqui apresentadas. Outras leituras e o desenvolvimento das reflexões aqui iniciadas são muito bem-vindos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFA - *Revista de Lingüística*. v.48, n.2. São Paulo: UNESP, Araraquara, 2005.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *O problema do texto* (1959-1961). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- _____. *O discurso no romance* (1934/1935). In: Questões de literatura e estética: a teoria do romance. Trad. Bernadine et. al. 4.ed. São Paulo, 1998.
- _____. *Os gêneros do discurso* (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. Hucitec. São Paulo, 1995.
- BARBOSA, J. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs*. São Paulo: Editora EDUC, 2001.
- BARRETO, T.A. Fórum de discussão: professores em diálogo. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275X, 2006.
- BEZERRA, P. *Introdução*. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B.. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do gênero e do discurso*. Revista Linguagem e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.
- BRAIT, B. e MELO, R. *Enunciado/enunciado concreto/enunciação*. In: Brait, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CLOT, Y. *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*. Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entreteins en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n.146, Paris, 2001.

DI FANTI, M.G.C. *Discurso, Trabalho & Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2004.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FÄÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análises no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortes, 2002.

_____. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

_____. *Análise dialógica da atividade profissional*. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). Rio de Janeiro: Express, 2005.

_____. *A análise do trabalho e o estatuto da atividade em Bakhtin*. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005a.

_____. *Falar do trabalho, trabalhar a fala*. Trad. Maristela Botelho França. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005b.

_____. *Análise do diálogo e demanda social. Como a intervenção sobre o domínio da atividade mobiliza hipóteses lingüísticas*. Trad. Maristela Botelho França e Maria da Glória Corrêa di Fanti. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005c.

_____. *A linguagem como atividade*. In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (Org.) *Travail et Ergologie: entreteins sur l'activité*. Toulouse, Octarès. Trad. Maria da Glória Corrêa di Fanti e Maristela Botelho França, no prelo.

FARACO, C. A. (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.

_____. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J.L. *O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.

FRANÇA, M.B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa – Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2002.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo – A prática da Ergonomia*. Trad. Giliane M., J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2006.

KAYANO, L. *A relação prescrito / real em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo, 2005. Disponível em: servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados/2005/33005010/041/2005_041_33005010023P2_Teses.pdf –

KORNDÖRFER, A. *O melhor do Brasil é o brasileiro: a construção discursiva do brasileiro*. São Leopoldo, 2005. Monografia de conclusão de curso do Centro de Ciências da Comunicação, UNISINOS.

MACHADO, A.R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São: Cortez, 2005.

MOURA NEVES, M.H. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NOUROUDINE, A. *A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho*. In: Souza-e-Silva, M.C. e Faïta, D. (org.), *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2002.

PETRI, D. *Análise de textos orais*. (org). Humanitas Publicações. São Paulo, 1999.

SANT'ANNA, V.L.A. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo, EDUC, 2004.

SAUJAT, F. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Editora EDUEL. Londrina, 2004.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaisances du travail: pour une approche ergologique*. Paris, PUF. 1997.

_____. *Ergologia, competências e ofício do professor*. Palestra ministrada na PUCSP, 2004.

_____. Entrevista. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006. Disponível em: www.revista.epsjv.fiocruz.br/ - 1k

_____. *Le langage en travail*. Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: Schwartz, Y. & Durrieu, L. (org.) *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humains*. Toulouse, Octarès (no prelo).

SOUZA.G.T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medevdev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

SOUZA-E-SILVA, M.C. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v.44, 2003.

_____. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Editora EDUEL. Londrina, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M.C.; FAÏTA, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TADROS, T.O. *O discurso e a atividade: uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com pais de crianças com perda auditiva*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TEIXEIRA, M.; DI FANTI, M.G.C. *O texto como objeto de ensino: um olhar enunciativo*. In: Gomes, L. e Tebaldi, N. (org.), *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006.

TELLES, A. L. ; ALVAREZ, D. *Interface ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes*. In: ATHAYDE, Milton; ALVAREZ, Denise; BRITO, Jussara & FIGUEIREDO, Marcelo. *Labirintos do Trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

VIEIRA, M.A. *Autoconfrontação e análise da atividade*. In: ATHAYDE, Milton; ALVAREZ, Denise; BRITO, Jussara & FIGUEIREDO, Marcelo. *Labirintos do Trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

ANEXO I

HISTÓRIA PROFISSIONAL

Neste anexo constam as histórias/narrativas profissionais de cada professora participante do grupo de discussão que foram entregues a pesquisadora no último encontro dia 31/08/2006, as narrativas foram digitadas para constituição do material de análise.

Professora Karen

Iniciei os estudos do curso de magistério no ano 1989. Logo no início não havia tanto interesse pela atividade profissional, apenas o interesse pela realização de um curso de 2º grau, mas no decorrer das práticas de ensino, houve a aproximação e o entusiasmo pela área profissional. Então passei a dedicar-me aos estudos sobre aprendizagem e educação. Particpei de cursos e seminários, principalmente daqueles em que havia a abordagem de uma proposta construtivista de aprendizagem, pois passei a identificar-me com os princípios desta abordagem.

Assim, prestei o vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade Porto Alegre de Educação (FAPA). Optei pela habilitação em Orientação Educacional, buscando melhor compreender as determinantes do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o aluno numa totalidade e percebendo a sua composição bio-psico-social.

O ingresso na faculdade coincidiu com o início da carreira profissional, pois nos mesmo ano fui admitida numa escola particular e de metodologia montessoriana. Apesar dos reconhecimentos das críticas que a escola montessoriana recebe, posso dizer que a experiência de trabalho nessa escola permitiu muitas aprendizagens importantes para minha formação e qualificação profissional.

Os princípios montessorianos baseados na valorização da ação do sujeito na construção do conhecimento e preocupação integral com o indivíduo, considerando-o numa perspectiva histórica e evolutiva da própria humanidade são aspectos importantes numa proposta pedagógica. A exploração de materiais pedagógicos representa a preocupação preventiva e positiva, enquanto muitas escolas ainda vivem uma idéia equivocada da utilização desses recursos somente após estar instauradas as dificuldades de aprendizagem.

Em 1997, ano de conclusão da faculdade, fui nomeada professora do currículo por atividades da rede municipal de ensino em Porto Alegre. Não foi possível conciliar os dois empregos e os estudos, então optei pelo trabalho na rede pública e o estágio como orientadora educacional.

Na rede municipal tive a oportunidade de conhecer outra realidade social de trabalho. Trata-se de uma escola voltada ao atendimento de alunos de classe popular, com muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos que eram facilmente disponíveis na realidade anterior. Houve um processo de adaptação a essa nova situação, mas sem perder o entusiasmo pelo trabalho. Encarei como desafio fazer valer os mesmos princípios profissionais em uma situação mais carente. Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede pública, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem. Trabalhei neste espaço por

três anos e logo no primeiro ano tive o interesse pela Especialização em Psicopedagogia, como forma de achar respostas às dúvidas e dificuldade encontradas na prática de trabalho. Assim, cursei psicopedagogia com abordagem institucional e clínica ao longo de dois anos e estágio no Centro Vida.

Ainda atuando no laboratório, logo ingressei em outros cursos de especialização voltada as necessidades enfrentadas, dessa vez ingressei no curso de Especialização em Educação Psicomotora. Aos término desse curso, decidi voltar a atuar em sala de aula, utilizando os conhecimentos de forma preventiva, já que no laboratório eu não conseguia perceber os resultados esperados.

Atualmente, tenho a regência de Língua Portuguesa e Estudos Sociais de duas turmas de B20 no turno da tarde (2º anos do 2º ciclos de Ensino Fundamental, o que corresponde a 4º série), também atuo como professora itinerante no turno da manhã e tenho também 10 horas de oficina de jogos, onde é possibilitado aos alunos de segundo ciclo a experiência de jogos de construção. Jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras todos voltados para a Língua Portuguesa.

Professora Natália

Desde criança sempre fui muito influenciada a ser professora, já que na minha família havia algumas professoras e, naquela época, o prestígio e o reconhecimento dessa profissão era bem maiores, motivo de orgulho e honra.

Isso era algo que me influenciava bastante, até mesmo de forma inconsciente, porque era uma profissão que eu admirava em função de que pessoas próximas a mim a exerciam.

Já perto da idade escolar, eu me sentia extremamente motivada a freqüentar logo a escola. Essa iniciação era muito esperada e desejada. E assim que ingressei na escola, me apaixonei pelas aulas, pelo novo aprendizado, pelo colégio, enfim, por todo o ambiente escolar. Para mim, era muito prazeroso estar estudando e me alfabetizando. A minha facilidade em aprender também ajudou muito.

E assim, eu fui cada vez mais me identificando com aquele contexto e percebi que era algo que queria manter por muito tempo em minha vida. E, com base nisso, aos poucos fui cogitando a possibilidade de continuar fazendo parte desse ambiente mesmo depois de terminar o ensino médio (na época segundo grau), daí já não mais como aluna, mas na condição de professora.

No período em que estava prestando vestibular, escolhi Letras em função de que com esse curso, teria a oportunidade de aprender, de forma bem aprofundada, uma língua estrangeira. Eu adorei o curso, não só por isso, mas porque acredito que através de todas as leituras exigidas durante a graduação, me lapidei bastante e descobri “um mundo diferente”, até então novo para mim.

Ao me formar, em seguida fui trabalhar no Colégio Anchieta, lugar onde, acredito eu, aprimorei, minha formação. E, ainda trabalhando lá, fiz concurso para o Magistério da rede publica municipal e hoje estou aqui, trabalhando em duas escolas municipais EMEF Ildo Meneguetti à noite e EMEF Wenceslau

Fontoura pela manhã. Enfrentando problemas e, algumas vezes, certas frustrações, mas mesmo assim vale a pena.

Professora Ana

Comecei a trabalhar como professora em 1985, na escola particular Pastor Dohms. Iniciei com turmas de alfabetização, e durante dez anos, construí uma proposta de trabalho que arriscava outros métodos, outras formas de propor desafios aos alunos. Na época, comecei com palavração e centro de interesses, nos últimos anos ensaiava a proposta baseada na psicogênese da leitura e escrita.

Muito da experiência que tenho, foi construída dentro desta escola. Várias oportunidades foram dadas para pensar diferente e incluir outras formas de educar. Interessante é que todo o movimento valorizado no aluno e que devia ser objetivo do professor, não poderia contagiá-lo. Quer dizer, trabalhava-se com pensamento crítico e ensinar a pensar, no entanto, o professor “não podia” se colocar desta forma no seu coletivo.

Pensamento crítico, diferença de classes, relações de poder, sociedade igualitária, eram temas muito presentes no curso de ciências sociais na UFRGS, onde estudava à noite. Somando a essa realidade, trabalhei durante dois anos numa escola do Estado.

Nos últimos anos naquela escola solicitei trocar de série para poder perceber os alunos de outro lugar, em outra etapa de trabalho. Foi uma experiência muito interessante.

Depois trabalhei substituindo uma licença gestante na Escola Batista, com jardim B. Era uma visão anterior àquela que já trabalhava. Neste período reví posturas mais rigorosas em relação a limites com as crianças. Tive a oportunidade de pensar e alterar forma de intervenção junto às crianças, devido à equipe de trabalho.

No ano seguinte fui selecionada para ser professora de uma quarta série, na escola São João. Foi um processo de grande valorização do que eu havia construído sobre educação, pois por se tratar de uma escola com um ensino bastante tradicional, percebi que muito do que pensava estava longe da prática possível nesta escola.

Assim que surgiu a oportunidade de optar por um espaço mais aberto às novas teorias, aproveitei. Foi assim que comecei a dar aulas numa turma de primeira série, na escola João XXIII.

Naquele ano também fui chamada para atuar na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Nos primeiros seis meses estava decidida a me exonerar da prefeitura. Era outro mundo, inimaginável. Nunca tinha visto alunos e professores agirem daquela forma: tensão, desrespeito. Estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido.

Então, quando me afastei da escola privada e assumi dois turnos em escolas municipais diferentes, pude rever meu olhar, incluir outras hipóteses, alterar certezas e entender o que estranhava tanto. Penso se me acostumei... ou se acordei para o que tem de real, cruel e distante do meu mundo.

São muitos pensamentos, às vezes me aproxima, outros distanciam. Hoje posso dizer que gosto muito do trabalho que procuro construir neste lugar

que também é meu. Hoje acredito que todos possam aprender. Sei o que significa a fala de que cada um tem seu tempo e que o grupo de trabalho importa muito, tanto de professores como de alunos.

Palavras como pesquisa, estudo de grupo, tentativas, provisório, estranhamento, circulação do poder, avaliação, onipotência e discussão estão presentes no meu dia-a-dia profissional e talvez, também no meu dia-a-dia pessoal. Foi assim que me fiz. E hoje, ao contrário de vinte anos atrás entendo melhor o que quero e gosto muito do que me tornei.

ANEXO II

TRANSCRIÇÕES DOS ENCONTROS COM O GRUPO DE DISCUSSÃO

A transcrição está organizada em quatro partes, cada qual se refere a um dos quatro encontros realizados pelo grupo de discussão. Cada protagonista recebeu um nome fictício.

Pesquisadora: Desirée

Karen: professora das B20

Natália: professora das C30

Ana: professora das B30

Transcrição referente ao primeiro encontro do grupo de discussão realizado no dia 03/05/2006

Karen: a Desirée está gravando vocês com toda essa displicência que feio hein ((risos)) gente tem que fazer silêncio

Pesquisadora: bem... eu não preciso me apresentar né?

Ana: claro que não

Karen: parece que tu ainda fazes parte do nosso grupo

Natália: quando eu te vi na reunião...eu achava que tu tinhas desistido de pedir a exoneração...mas aí a Rosa me disse que não...que tu estavas aqui para fazer a coleta de dados do teu mestrado

Pesquisadora: o objetivo desta pesquisa é abrir um espaço para que vocês falem do trabalho como professoras de língua portuguesa...como é o trabalho nesta escola...enfim... quero que vocês falem da atividade de vocês como professoras da rede municipal...das dificuldades que encontram... dos problemas e também...está aberto este espaço para falarem o que quiserem ((risos))

Karen: eu acho que ... eu gostaria de discutir tudo o que está envolvido com o ensino-aprendizagem do aluno ... porque por mais que nós estejamos cansados dessa questão da aprendizagem...do conhecimento é o foco de nós estarmos aqui sabe?

Natália: bem...eu não tenho expectativa...quer dizer acho isso tudo muito novo ... embora tenha feito faculdade nunca fiz

pesquisa...é uma novidade...espero que tu digas exatamente o que queres que a gente faça

Pesquisadora: nem pensar eu não vou falar para vocês dizerem o que eu quero ouvir perde toda a graça

[

Ana: puxa Natália assim nós seremos marionetes dessa chata hein não dá

Pesquisadora: tá Ana não precisa me tratar assim ((risos)) somos amigas né?

Ana: claro...é que eu me empolgo com tudo isso...eu adoro essa coisa de pesquisa ainda mais participando assim... quando eu fazia faculdade era comum essa palavras... mas depois que a gente sai desse mundo ela se torna muito distante...nós acabamos não tendo como meta fazer pesquisas mesmo tendo um leque de assuntos

Karen: eu acho que poderíamos fazer isso...mas não é feito acho que falta motivação e tempo

Natália: eu acho que é medo de fazer essas coisas e descobirmos que o nosso trabalho não é bom de acordo com as teorias

Karen: ah em relação a escola...tu sabes bem como é... continua tudo do jeito que era os alunos a mesma coisa vários alunos das nossas turmas do ano passado estão repetindo

[

Ana: não mesmo as casinhas foram pintadas

[

Karen: não foi em relação a isso que eu falei Márcia

Pesquisadora: hoje vai ser rápido vamos combinar assim...eu ligo para a escola e peço para avisarem vocês do dia do próximo encontro...mas deixamos marcado o dia trinta e um de maio no mesmo horário qualquer mudança eu aviso... bem eu tenho o número do telefone de vocês e qualquer coisa eu ligo ou vocês podem me ligar...todas tem meu número...está bom...muito obrigada por participarem da pesquisa meninas

Ana: é um prazer
Karen: que isso Desirée
Natália: então até mais

Transcrição referente ao segundo encontro do grupo de discussão realizado no dia 14/06/2006

Pesquisadora: o que que consiste a atividade de trabalho de vocês... o que vocês vem em que consisti a atividade de trabalho de vocês?

Natália: ...é tão amplo né? eu acho assim OH...pra mim basicamente é trabalhar a leitura e a escrita... basicamente desenvolver a capacidade de leitura e a escrita do aluno e pra isso a gente se utiliza de diversos recursos...de diversas atividades então...pra mim eu faço assim ... essa é a minha preocupação no português então

Pesquisadora: e como tu fazes a tua atividade... o que que tu priorizas?

Natália: lê escrever lê então eu faço ler até por exemplo...tanto faz o que ele vai ler...se é um texto...um livro...um enunciado de um exercício pra aprender como é essa função... enfim tem que ler e saber o que que está lendo...tem que compreender e eu tenho que identificar se ele está compreendendo ou não e ele tem que ah colocar as idéias de uma forma ordenada clara né? e assim...eu eu sempre procuro fazer em todo e qualquer tipo de exercício eu avalio a escrita se ele está escrevendo duas linhas eu estou avaliando eu estou mostrando OH arruma aqui essa frase...aqui não está bem organizada...OH isso aqui está claro...não está claro...e numa interpretação de texto eu também estou avaliando a interpretação e a produção escrita dele em uma frase eu já vi se ele está sabendo escrever ou não né? se ele está conseguindo botar a idéia dele no papel ou não daí eu vou fazendo as interpretações daí eu vou perguntando fazendo ele reler...refazer é desse tipo e não tem mais

Ana: eu já não... primeiro que eu pensei é mais lógico...é a questão de fazer os alunos pensar... o que eu faço fiz na

primeira série e faço na B30 é a mesma coisa...só que daí com um universo diferente...para o maior lê um texto maior ..ouvir um conto...uma poesia ... ouvir alguma coisa e com os pequenos é em cima do que eles não conseguem... que é adquirir a escrita é fazer pensar () o que que eu estou fazendo o que que não aí tu pensa em que eu posso ajudar para que eles...tenham idéias pensem.... mas agora o que que está difícil pra mim o que que é fácil como é que eu posso dar conta disso... eu acho que essa tarefa é meio difícil... eu acho porque eu acho que é isso... que eu penso porque a primeira série eles vão ler e escrever pra que... para que naquela hora eles já comecem a aproveitar a escola...daí eu fico incomodada quando aquelas coisas que... AH eles vão aprender...porque para que quando eles ficam maiores poderem ter uma profissão não...eu procuro estar ensinando que aquele dia seja curtido...gostoso de fazer e isso é uma coisa que eu tenho bem assim por trás de tudo o que eu faço... me incomodo quando as coisas são assim... quando eles fazem aí eles vem com aquela frase ... AH é profe pra quando eu ficar grande eu vou usar né? então ou pensar em coisas projetadas para o futuro e que não signifique no lugar que eles estão agora então... eu me preocupo muito assim oh que seja legal enquanto eles estão fazendo... que seja uma coisa que seja curtida é aí eu acho que a minha atividade tem essa preocupação de formar assim que eles possam estar se identificando com aquilo que eles estão fazendo e estar desenvolvendo sobre aquilo que eles pensam...sobre aquilo ali por isso...que eu acho que eu posso pegar a história...eu vivo trocando assim...durante o meu trabalho...eu pego primeira b30 c30 b20 eu gosto porque na verdade os objetivos são os mesmos

Pesquisadora: e o que que abrange a atividade de trabalho de vocês? no sentido de qual é o universo que compreende a atividade de trabalho de vocês?

Ana: eu acho que o pessoal e o profissional...um interfere no outro porque o jeito de tu trabalhar é o jeito que tu vive é o jeito que tu pensa no teu dia a dia ... AH mas essa coisa que se muito assim do professor levar tarefa para a casa fazer em outro horário ..isso no início de carreira eu tinha um monte...até na época em que eu trabalhava no Donhs uma colega disse assim...eu já me botei esse objetivo de eu faço eu me escabelo até sexta-feira...mas eu não mais eu não levo mais sábado e domingo é para ficar com a minha família sabe?

Natália: eu também penso assim...às vezes claro como todos os professores sabe?... estou lendo alguma coisa no jornal ou vejo alguma coisa que poderia ser usada em sala de aula eu guardo e preparo a aula...mas isso não quer dizer que eu fique pensando sempre na escola.. mas também eu não consigo desligar ... porque por exemplo... eu fui no circo e me deram um panfleto... eu li e já fiquei planejando aula na minha cabeça... então...eu não desligo... professor é assim... que nem médico vive pensando na sua atividade no alunos na escola e isso às vezes interfere sim na vida familiar...mas foi uma opção então...

Transcrição referente ao terceiro encontro do grupo de discussão realizado no dia 23/08/2006

Pesquisadora: eu trouxe o texto, quando eu li no mestrado o texto... eu resolvi trazer porque tem a ver com a questão do trabalho e do professor... eu acho que ele traz visões que nós como professores não temos no do nosso trabalho... não sei se vocês concordam ou discordam assim o que vocês acharam de diferente e que chamou atenção e que vocês não vêem no trabalho de vocês?

Karen: acho que o primeiro de tudo é a forma de analisar né ... porque ali no início do texto traz a questão do que não está dando certo do que está acontecendo analisado pelo próprio professor... o que é diferente da visão de alguém que olha de fora né?... porque alguém olhar de fora e apontar o que que é que está e não está aponta o que que tem de ser feito traz uma outra questão traz a questão do próprio professor... que é quem está escolhendo... quem está fazendo aquilo ali... analisar essa situação que vai ser com certeza diferente... que vai trazer um resultado diferente do que se uma análise externa que não tenha a ação que não tenha essa participação então eu acho que isso é o primeiro ponto

Ana: o que eu achei legal que ele trouxe é essa coisa da atividade ser coletiva... de quanta coisa está em jogo no momento em que tu estás gerenciando essa atividade né? tem toda a exigência de tudo o que prescrito de escola pra aquela disciplina pra aquele ano enquanto que o coletivo é com os alunos ... enquanto que a gente acaba fazendo a coisa mais individual possível entendeu?... a gente trabalha em grupo mas achando que o grupo ajuda que eles sozinhos dêem conta... a gente não tem essa noção eu acho... quer dizer se tem essa noção... mas que

na prática não funciona... de que a aprendizagem que se dá coletiva e que não ocorre na hora o mesmo processo ... eu acho um barato quando ele diz que ensinar é o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem não podendo essas duas temporalidade serem sobrepostas e confundidas e isso são coisas que a gente acaba misturando sempre... que aprendizagem e tempo de ensino é a mesma coisa... então o que é aquela pessoa que a gente via no grupo da Renata dizendo assim....H se eu vejo que o cara não melhorou eu me frustro porque eu parto do princípio que o cara não aprendeu entendeu? quer dizer...tu está ensinando mas que tu vai ter um processo diferente de aprendizagem que não vai ser o mesmo tempo de ensino

Karen: parte de uma idéia diferente que ali ele traz a da questão da tarefa e da atividade né?...quando tu busca mil alternativas tipo AH esse trabalho ele não conseguiu... mas agora eu dou esse outro ... mas não é esse o caminho de dar múltiplas atividades... mas sim a de entender como é atividade...de entender como é o processo que está acontecendo

Ana: que o aluno se mexa... se envolva tudo é

[

Karen: tudo que está sendo envolvido ali tem que envolver para que surja então alguma coisa que a mobilize...mas não dar um leque de atividade de tarefas que uma delas vai dar certo né? e uma delas a mágica vai acontecer

Ana: e eu sei que eu...eu estava eu trabalho com uma escolhinha...e eu trabalho a gente trouxe um texto que questionava muito mais básico assim ... que a aula é tudo feita e pensada em cima de atividade tu pensa na criança ela faz uma... tu pensa sempre na ocupação do tempo () ... é e é incrível Aí eu penso só um pouquinho... aí nós estamos na educação infantil a gente vem do ranço mais velho de ter a ocupação do tempo... bom essa atividade leva mais tempo então tu te instrumentaliza com cinco atividades com menos aí ocupa a tarde da criança... ocupa o tempo porque está na escola e não tem essa coisa de olhar de um outro jeito coletivo que tem outro processo que talvez aquilo não produza aprendizagem naquele momento... é a coisa mais longe mas agora o que eu achei interessante...MAS ASSIM OH ele traz o coletivo não é mas eu tenho ... me lembro que a gente viu no grupo com os guris no ano passado... traz pro coletivo ... mas não mostra mas mas não mostra a estratégia de

como e quanto o aluno tem de ser envolvido e responsável... por isso aí ainda fala do professor ainda organizando determinando a tarefa ele ()... o professor ainda pensa que ele tem que ter só mais essa visão somada a tudo mais o que ele faz foi isso o que eu entendi...eu não vejo em que momento em que ele questiona que talvez não seja só tarefa do professor pensar esse momento pensa dá trabalho que o aluno devia ter poder sobre isso também...em alguns momentos ele gerenciar isso afinal de que forma a gente vai fazer entendeu?

Karen: pois essa diferença que o texto mostra que o que é tarefa ele vai dar conta e não importa o que mais tenha na volta e se é atividade HÃ é o que não é visível... é tudo o que está englobado naquilo ali que envolve o professor o próprio aluno que envolve ele usar habilidades mentais... ele buscar de outras informações que ele também têm e essa a diferença que ele coloca...que a gente se preocupa com a tarefa que existe uma preocupação com a tarefa e que a atividade...a gente vai ter essa preocupação coletiva vai ter a preocupação...

Ana: mas mesmo assim...eu acho que ele ainda fica colocando assim tá ... o professor tem que ampliar esse olhar

Karen: hã

Ana: mas ainda fica por conta do professor e agora tu pensas que ele abre a porta para um conselho... ele é coletivo... sim realmente se tem esse jeito coletivo de funcionar... mas o que que cabe a um só

Karen: vou pensar isso

[

Ana: né? é claro que tu tens diferença de entendimento claro que isso cabe a ti...tu que tens mais leitura e entendimento... tu dirigirias em algum momento não isso teria ser articulado de outro jeito porque é tão coletivo que a gente mesmo tendo com clareza que realmente quanta coisa está em jogo que não é o executar né?... então porque a gente não faz isso ... de falar mais coletivamente não assim OH vamos votar que atividade vamos fazer não eu digo pra tu te dar conta pra que caminho essa atividade está indo que perguntas... a gente pode fazer de que forma a gente pode responde um sai busca na biblioteca não sei que... eles possam agenciar isso que não precise do professor no lugar dele dizendo tu faz isso

... tu faz aquilo entendeu? que eles possam se auto-governar para aprender isso junto

Karen:

então aí isso... mas aí é que tá isso é uma coisa que a gente não tem um preparo... não tem uma abertura e ... um preparo pra isso porque assim oh... porque a partir do momento em que assim... tu bota responsabilidade em todo mundo em construir aquilo aparece inúmeras coisas né? e aí lidar com essas inúmeras coisas... que aparece que a gente não vai controlar né? isso que é difícil... assim e eu vejo bem isso na na oficina que são alunos de várias idades várias turmas com uma apareceu essa necessidade de vou escolher quem faz parte do grupo né? e isso pra mim anda isso foi difícil BAH ... eu tinha começado a proposta de que eu iria nas turmas e faria um sorteio faria alguma coisa...e daí com os maiores apareceu a necessidade deles poderem convidar os pais e chamar as pessoas que...eles quisessem na outra turma apareceu um monte de gente que veio por sua conta e risco trouxe outras pessoas e lidar com isso... puxa ela veio de longe ela veio e argumentou que porque ... que dava é porque tinha outros que não faziam e que a colega dela que vem ai lida com isso BAH para um grupo vai valer uma regra para o outro outra então eu sinto assim sabe?... que vai caminha e busca sabe o por quê que tu estás fazendo aquilo ali pra pode ter segurança de eu posso fazer... isso eu sei o por que fazer isso... mas é uma coisa nova é uma coisa diferente é uma coisa assim ... que a princípio tu pára e pensa BAH será que

Ana:

é novo...e a gente nunca pensa desse jeito quer vê uma coisa que me agonia quando eles estão fazendo em aula (aí dizem) já terminei Ana

Karen:

também é difícil

Ana:

eu já parei pra pensar...e sabe por que que isso me incomoda ... porque que ele tem que olhar pra mim e dizer...eu já terminei Ana está bem... mas tem mais gente terminando claro eles estão ali... é eu que estou no centro daquilo ali eles tão fazendo isso pra terminar pra mim com certeza é isso e não pode ser assim... e não é que ... eu terminei An ... é que se eu estou lendo aqui é... eu ter a autonomia de fazer que esse espaço de tratamento não pode ser monitorado por mim sabe? não deveria ser dessa forma... eu também não sei como vou fazer diferente PORQUE VIRA E MEXE TU OLHA NO ESPELHO TU OLHA BAH... estou fazendo igual e a gente não consegue sair dessa casca o tempo todo... tu sai um momento uma atividade que tu propõe e que altera mas

isso isso é uma coisa que... a gente devia que eu gosto eu gosto de trabalhar diferente tentar saídas pra isso entendeu?... que fazer tipo laboratório vamos tentar tipo tirar esse ranço tentar reestruturar organizar de outro jeito

Karen: eu também tenho essas alternativas...eu também tenho me colocado pra fazer isso com dois três que era assim a tarefa e não a atividade OH aí acabou tal tarefa terminei e aí tem de dar conta de dar mais e mais tarefa ...

Ana: é e tu não te dá conta

[

Karen: e não é pra eles é pra ti que ele está olhando e ao mesmo tempo sabe? é um cumpridor de tarefas tipo

Ana: é cumpridor de tarefas

[

Karen: cumprido cumprido cumprido cumprido

Ana: é é é

[

Karen: mas e pra ele o que que é que fica

Ana: sabe aquela coisa de escritório

Karen: é né?

Ana: sabe? aquela coisa feito... feito... feito... está tudo pronto ... em ordem mas não teve outro trabalho fora sabe? eu gosto da atividade que eu fiz eu nem sei se posso dizer... que inovei... eu sei que até eu discuti com os guris que a gente pudesse sabe? eu acho que a gente tinha que poder fazer mais isso sabe? que eu disse...uma vez que estavam duas turmas juntas a A30 eu disse... meu deus como é que ... eu vou fazer isso eram duas turmas era um trabalho que eles tinham que montar um álbum de identidade que eles tinham que montar várias atividades que um tinha feito um... o outro tinha feito outra... eu se fosse antes ... eu faria bem todo mundo biografia terminou ... então está... agora todo mundo vira a folha e tem que fazer... o que mudou e o que permanece igual... eu faria assim... e isso eu já mudei... agora eles tem um roteiro de aula que quem termina vai fazendo outra coisa sabe? vai

fazendo um começa por onde quer sabe? quem já entrevistou os amigos pega e faz outra coisa são várias coisas e aí eu são duas como é que eu vou fazer? bem primeiro a lista do que tinha que ser feito bem ... a gente assim bem tem uma pesquisa que tem que ser feita no laboratório de informática só que nos não vamos todo mundo junto quem achar que agora é a melhor hora não está bem a fim de fazer isso vai eu fiz umas placas na mesa nos próprio banho né? placas...com informática... informática...informática...informática...informática...ah... também tem pro sol porque sabe?com três períodos eles vão estar a mil sabe? então o cara pega a placa do sol... então pega dois amigos e vai fica na rua um pouco descansa um pouco e depois vai voltar ao trabalho voou os três períodos...eu não eu não tive quase que incomodação porque a minha tarefa era só olhar a biografia a auto-biografia...porque o texto é o que eles não conseguiam redigir eu também me envolvi na minha tarefa que era ajudar eles nisso...aí e os outros se viraram com as outras tarefas sabe? na verdade que não estava ... eles perguntavam pra outros eu achei dez a aula dez... porque não estava ah porque não era pra mim o trosso BAH eles adoraram essa essa eles pediram outro dia aí assim mas aí que não consegui mas aí é com tudo... o que tu pensa como é que eu vou fazer isso com o conteúdo onde uma dá conta de uma coisa o outro de... outra como é que todo mundo não vai ter as mesmas falas as mesmas coisas sabe?

Natália: qual vai ser o entendimento deles né?

Ana: é a gente... a gente tem essas coisas que trancam eles adoraram... aquele dia mas eu acho que a gente tinha que ter essas experiências aquilo ali pra mim foi um jeito interessante de fazer

Pesquisadora: e como é que tu te sentiu como professora?

Ana: eu me senti bem porque... eu me envolvi naquilo ali passo rápido o tempo assim né? porque às vezes tu ficas assim né? e quem entrasse ali ia achar tudo aquilo uma bagunça porque... tu não tinhas grupos organizadamente ...eles assim... Ana cadê a placa da informática ... olha se não está aqui é porque tem alguém viu ... e eles não iam na informática sem ter a placa e lá dentro... o guri já sabia o que fazer o que indicar para eles trabalhar e estava uma bagunça...porque um pegava uma coisa outro outra pegava a revista e te perguntava é uma coisa que tu não administra ordenadamente... BAH se alguém entrasse BAH e dizer BAH essa menina é... mas eles não

bagunçaram não se empurrou todo mundo se envolveu porque eles tinham três períodos para dar conta das tarefas

Karen: mas aí entra uma tolerância... até porque tu viu que foi uma coisa que deu certo que funcionou ... só que logo em seguida a agonia ah mas como é que tu vai fazer isso em outros momentos sei lá...eu acho que aproveitar o máximo enquanto está rendendo isso...ver as oportunidades e depois tentar ver onde é que dá

Ana: (junto) claro... mas eu digo que esse é um jeito diferente de coletividade...que eles possam se coordenar entendeu? num outro momento... eu fiz uma atividade com o livro ... que eles tinham que se envolver no assunto no que eles queriam a respeito do livro... tem gente que trabalhou como ilustrador... tem gente que fez história em quadrinho... tem gente que fez um quadro com o material que estava no livro... essas coisas assim que tu pensa ... olha... e pensa num trabalho tipo circuito de atividades a gente faz né?... a gente dá ficha eles se trocam tu faz se faz isso...só que tu estava ali para eles poderem organizar isso... não tinha material pronto para fazer isso faltava folha... olha eu vou mandar um bilhete para a Lica ... porque eu me dei conta de que eles não tem a idéia de que as coisas não aparecem pim ...eles não tinham a idéia de que tinha que ir até determinado lugar . pegar material BAH professora que saco ... eu acho que a gente esqueceu do cordão... eu digo é então faz o seguinte ... eles foram lá voltaram ... então eles organizaram tudo ... mas eu queria que alguém pudesse sentar e olhar e dissesse que é isso que além ou de que alguma forma tu está produzindo ... tu ainda tem a mesma estrutura né? eu queria estar podendo estudando práticas desse tipo sabe? porque... eu acho que... a gente não tem nada pensado nada escrito sobre isso... nesse sentido não se tem nada assim de grupo... nada de trabalho novo disso ... aí o que se tem são algumas dinâmicas se tem como atividades não tarefa...não... eu acho que faz falta esse tipo de atividade

Pesquisadora: e assim pra vocês o quem ou ao que se dirige a atividade do professor ?

Ana: eu acho que a tarefa é pro aluno

Transcrição referente ao quarto encontro do grupo de discussão realizado no dia 30/08/2006

Pesquisadora: e com relação assim que a gente falava em tentar mobilizar o coletivo para que a atividade se realize?

Karen: ... eu acho que a gente não se obriga a essa situação de fazer a prova em 45 minutos e deu... eu acho que a gente faz o sistema...mas a gente muda o sistema a gente faz por opção e aí... a responsabilidade cabe a nós e é aí a nossa opção de trabalho o de avaliar o aluno em todas as suas atividades ... e não somente... com provas pode não ser o indicado mas

Ana: não... é não por nem indicado tu vê assim... que que eu quase não tenho atividade com eles individual...não tenho assim pra avaliação individual ... quase tudo é coletivo... em grupo... porque eles estão fazendo junto comigo e aí que está ... eu ajudo ele a arrumar o que ele escreveu... aí eu me dei conta que tu tem que ter... é que por muito tempo a gente teve esse preconceito com relação a prova ... tem essa carga que no dia da prova Oh meu deus e aí ... eu tento equilibrar... aí eu fiz um exercício sozinho... que eu tinha que ter um exercício de cada um e no final deu sim para fazer essa atividade... é que normalmente eu tenho tudo diluído... que eu fiz com a ajuda de alguém que tu não tens acesso...até que ponto esse aluno tem conhecimento do assunto ou não .. e do que ele é capaz de fazer...até que foi um dos primeiros momento do ano que eles fizeram uma atividade individual

Pesquisadora: e como eles reagiram

Ana: tu sabes o que... eu me dei conta em português eu não tenho atividade de texto e interpretação... tipo assim um texto e dez perguntas... não tenho... aí eu falo para Eva e ela diz... como tu não fez... é importante isso... AÍ EU DIGO... eu não fiz ... porque eu nunca fiz porque... eu dou duas ou três perguntas e a gente responde... debate alguém escreve ... eu não tenho como olhar caderno de todo mundo ... não sei se aquele cara enrolou o que escreveu ou não ... às vezes ... a gente faz a resposta em dupla ... às vezes a gente monta um respostão no quadro juntos e eles copiam ... mas eu não tenho atividade recolhida de interpretação

Natália: eu não concordo com o jeito da Ana fazer as atividades ... porque a interpretação de texto é uma coisa que ele tem que ter ... porque mostra um trabalho de reflexão

Ana: claro que a gente ainda tem que melhorar... e eu sei que eu tenho que ter esse tipo de atividade... até porque como

eu vou mostrar para um pai que o filho rodou... ou não sabe interpretar se eu não tenho nada dele eu não tenho nenhum material que comprove isso... eu tenho as minhas observações eu sei quantas vezes ele apagou e refez a resposta mas toda a etapa... eu tenho na memória ... mas como provar isso ... não tenho isso em documentos entendeu? não guardei os rascunho... eu acho que é isso aí mesmo ... que eu tenho que ter essa flexibilidade que de alguma forma são eles que definem o que querem e tem mais... esse lance de atividade que () quando tu tem que mudar justamente por ser coletiva ...tu tens que fazer eles gostarem... porque a aula é chata quando não tem coisa escrita quando eles tem de elaborar ... fazerem parte do processo... porque é bom eles verem que nem sempre as coisas dão certo ... já que eles tem o ranço daquilo que tudo tem de estar pronto...onde tu não tenhas a incomodação...onde tu não tenhas o pensar o processo AH tem aquelas pessoas que dizem ... porque tu chamas a gurizada pra assembléia ... eles vão odiar a coisa... eu digo não ... porque é assim o caminho de se ensinar as coisas né? o caminho de tu ensinar as coisas não é dá elas prontas e sim...passar pela indignação de ouvir alguma coisa que tu não gostou ... aí tu fica puto da cara com aquele... aí faz com que tu tentes argumentar de outra forma... esse é o processo de aprendizagem e a gente limita isso pra eles () a gente acaba dando tudo pronto... isso que é atividade...é muito interessante quando eles dizem ... e aí professora nos não vamos começar a aula ... porque eles vem desse ranço de que passo as perguntas... copiou tal como está no texto e está pronto e... aí fica um bate e volta eu corrijo ... e devolvo... e assim vai

Pesquisadora: o que vocês consideram como sendo as ferramentas do seu trabalho e o que que são as prescrições ?

Ana: ferramentas... de saber se organizar

Karen: ... isso eu vejo muito tranqüilo isso AH a gente não tem muito essa cobrança do conteúdo que vai acontecer... AH e tenho a experiência que eu tenho já desde o início da escola municipal é isso de vê né? em que situação o aluno está ... vê o que que ele tem construído... e a partir daí ... tu faz a tua aula... não tem quem decida () o que que tem ser feito nada

Ana: é ... eu acho que talvez uma pouco pela dificuldade da clientela é que se tinha isso que tu tem que adequar a essa realidade pra daí tu pode ir largando o conteúdo para poder aproximar então tu não propõe aprendizagem né?

acho que inicialmente é isso acho que dentro do ciclo a coisa ficou mais elástica mais plástica pra tu poderes fazer essa... mas por quê? pra tu poderes fazer todo tipo de aprendizagem que tu tens ali e tu não vai mais precisar vencer conteúdos que eram antes determinantes do teu trabalho mas sei lá vejo que temos de ver uma forma de juntar as duas coisas incluir essas coisas... tu vê tu continua com a atividade mas não está ligado ao conteúdo né? tu tens as atividades (e os objetivos) de um modo geral ... eu acho agora... eu acho que é certo também ... porque tu pegas assim depende do entendimento porque tu pega um professor que tem um entendimento de uma coisa e trabalha de uma forma e... outro de outra aí o trabalho fica meio louco vejo assim OH...eu...em português pelas coisas que eu leio trabalhar com gramática não... eu não trabalho com gramática nada em gramática já passei já trabalhei com isso depois mudei para livros diferentes hoje trabalho com coisas diferentes e não trabalho com gramática...só questionei isso porque eu acho que enquanto eles não lidarem com a língua do jeito que eles puderem lidar até porque () não vejo porque tu saber classificar as palavras eu acho que a classificação das palavras o estudo delas não te garante que o teu texto seja sempre o... entendeu? um texto coerente um texto claro mas acho que no terceiro ciclo se pudesse começar com gramática mas tem professores que () tem que ser um entendimento de todo o ciclo... entendeste? tem professores que trabalham que ainda trabalham com a gramática usar o artigo ()

Karen: e aí como é que tu vê isso?

[

Ana: AH

[

Karen: no texto como é que tu vais trabalhar a questão da concordância aí do tipo... é um momento geral que tu vai ...

Ana: em nenhum momento eu explico isso aí... isso aí pra mim é não sei se tem a ver com a alfabetização porque na alfabetização tu tens que trabalhar no texto aquilo que é intuitivo a concordância é uma coisa intuitiva que é de ouvir... entendeu?... então eu acho assim Oh eu estou fazendo uma produção de texto com a Eduarda e a gente não está nenhum momento trabalhando isso a gente não está vendo assim... como pra eles é difícil a gente pensar

sair do texto... () naquele parágrafo eu estou falando uma coisa e essa coisa tem ligação com o resto que está escrito aqui eu vou apresentar outra idéia que ele tem a idéia da estrutura do que eles estão querendo dizer mas em nenhum momento eu falo do artigo tudo isso vem arrumado na mesma hora do texto olha... a gente fala desse jeito mas tem que escrever de outro... e já era em nenhum momento tu tens que saber do artigo porque que o verbo está no futuro no passado eu falo está combinando em nenhum momento eu falo... AH quando eles põem o "ao" errado a gente fala olha quando for no futuro é assim mas aqui é passado então é "am"

Karen: e o uso do plural como é?

Natália: como é? eles conseguem na escrita?

[

Ana: eu acho que isso vem quando a gente vai escrever a gente não fala a casas a gente põem as casas

Karen: não isso tem diferença

Ana: vem claro que vem e tem errado...mas o que eu acho que o exercício e o estudo da gramática não garante que aquilo não venha mais errado... o que que garante que não venha mais errado? eu () a gente fez um monte de observação no texto falta de atenção de voltar ao texto e ler falta perceber que o texto escrito é diferente do da fala que...eu posso falar vinhemo ..mas eu não posso escrever vinhemo que eu falo vassora...mas tenho que escrever vassoura na hora que tu relê isso ai entendeu? que tu vai dar conta de arrumar isso mas eu acho

Karen: eu acho

[

Ana: sim

Natália: tu acredita que isso seja tão intuitivo... eu acredito que às vezes ... quando eu devolvo e ... aí não não vai do tipo

Ana: não

Karen: na escrita não foi... mas na hora de rever também não

Ana: mas sabe? o que que eu acho... que agora eu estou pegando o texto direto com eles ... que era uma coisa que

me agoniava com aluno ... eu não conseguia fazer isso com eles porque exige é exaustivo... () um que a gente fez (foi pegar) uma frase e... a partir da frase criar um texto aí me mostra vamos lá aí vai cara tu estás falando que o cara foi num lugar... mas antes em nenhum momento tu falou disso... vamos arrumar isso aí... tu faz entendeu?... é exaustivo esse negócio de reler cansa esse negócio de uso de crase nunca dei nada

Karen: eu vejo

[

Ana: junto

Karen: que tu estás priorizando a questão da idéia .. realmente isso é o mais importante... mas quando é tu que diz pra ele ele não está formando... aprendendo ele não está construindo qual é aquela situação... está ti tendo como a referência que diz que

Ana: eu estou ajudando na escrita eu não estou dizendo que ... isso se constrói só que eu acho que o exercício de gramática na minha opinião não constrói também... na hora que eu falo pra ele eu não digo olha aqui cara isso aqui é um artigo tu tens que colocar o artigo combinando eu não falo isso... eu só arrumo... mas não explico porque eu acho que saber a classificação não ajuda em nada... só por tu saber que aquilo é um artigo não te dá uma noção diferente

Karen: exercícios exercícios que tu estás falando

Ana: eu não faço exercício... e eu faço a intervenção desse jeito ... é um barato porque... eles já tem a idéia de que tem que mudar esse parágrafo né? que agora eu vou contra do outro dia entendeu? eles não se davam conta dessas paradas... porque era tudo bloco ()... eu sentia falta de poder fazer com eles esse tipo de atividade o tempo todo

Natália: e como tu fazes em relação à mudança de professores?

Ana: AH a primeira coisa que eu faço é dizer que eu não trabalhei com gramática... que está escrito no planejamento que eu não trabalho com gramática e... eu acho que eles vão dar conta disso isso é tão simples isso é tão fora de pensamento e também ... eu acho assim que ninguém chegou e disse ... bolou outra atividade e disse gente assim como a gente classifica por cores as tampinhas... a gente classifica também as palavras eles

estão estudando a formação das palavras que usam na escrita tá... tem palavras que são substantivos que diz respeito a isso... o adjetivo eu acho... que é tão tão desconectado é que fácil de aprender eu vejo que o difícil na escrita não é entender o que é difícil na escrita é como colocar as idéias aí... o que que é que eles fazem vão escrevendo então eu bebi água... então eu fiz isso ... então aquilo sem ponto nem nada... então o outro dia eu e a Eduarda dissemos... gente não é interessante escrever assim se tu queres escrever um texto interessante ... tu tens que deixar alguma coisa de dúvida então... a gente tem varias observações que a gente escreveu... mas nem anotamos por que as duas nos olhamos olha está faltando isso são observações que a gente devia anotar pra até depois... a gente poder falar e mostrar .. o barato que como eles já vão se dando conta disso... sabe? aquela atividade que cada um escreve uma frase e o outro continua eles terminam o texto falando de uma coisa que não tinha nada a ver com o começo então vamos voltar para o texto de novo... porque se tu comesças o texto falando de uma formiga e um boi tu não vai falar de um shopping tu tem que ter um nexo naquilo que tu estás escrevendo tem que procurar dizer alguma coisa com o texto...porque os textos terminam com nada não produzem nada são textos que não comunicam nada e ... a gente está mexendo direto nisso então eu acho que... como esse exercício eu não conseguia fazer sempre eu não conseguis fazer sozinha... como a gente sistematizou oficina de texto toda a semana chova ou não terá essa atividade

Karen: é no horário de volância?

[

Ana: é no horário de volância que a Eduarda entra comigo

Karen: vocês fazem a oficina é uma proposta de de de redação

Ana: no inicio tínhamos a idéia de criação literária... mas a Eduarda disse...que seria melhor começarmos com leitura e depois escrita mas pensamos juntas e vimos que o mais interessante seria eles mesmos criarem os textos... e fica a critério deles fazer o rascunho passarem a limpo às vezes o texto em em grupo dupla aprendizagem e a gente limita isso pra eles () a gente acaba a

Karen: então quer dizer que aquele texto não termina naquela aula?

- Ana:** muitas vez termina... mas muitas vez quando não termina ...eles terminam em casa ou na outra oficina a gente retoma
- Karen:** esse é o horário da volância...mas assim... como eu tenho tu também tens aqueles alunos que o nível de escrita está muito aquém do que deveria
- Ana:** eles trabalham junto... e eu corrijo... na hora eu digo cara tu tens que voltar para ler...no início eles reclamavam passar a limpo...agora eles chegam a fazer três rascunhos...na autobiografia teve gente que fez três rascunhos ...ah se tu fosse fazer BAH vou ter que mexer não está legal ainda... eu acho que está sendo assim bem sistemático sabe?... está dando pra ver alguma coisa... só que é lento né? esse mesmo da autobiografia levaram quatro aulas eu tinha até pensado em fazer sozinha ... mas é impossível tu olhares o texto de mais de trinta alunos isso o uso do daí eu subi daí eu fiz isso e aquilo a gente explica que o daí é usado na fala e não na escrita e também tu não precisas colocar ... eu eu eu eu explico pra eles que não se deve usar .. mas eu digo que isso é pronome acho que o problema é se pedirem para eles explicarem... acho que aí a coisa pega ... eu não sei o que colho disso sabe... com esse tipo de trabalho... eu acho legal fazer a pesquisa até pra ver se eu estou mais atrapalhando que ajudando
- Natália:** a gramática é complicada porque tu pegas todo o primeiro ciclo e esqueces da gramática já no segundo ciclos a gramática entra
- Ana:** talvez esse é um trabalho que eu deixo para o terceiro ciclo... aí vem aquelas conversas de quem está certo ... quem está errado... uma questão interessante é ensinar o objeto direto e indireto... mas eu explico sem dar os nomes sabe? bem eu acho que o ideal seria nós professores pararmos para pensar e pesquisar... qual seria a melhor forma de utilizarmos a criatividade deles e unir o ensino chato da gramática só que a gente não faz assim... o ideal seria que todos nós pensássemos juntos
- Karen:** claro
- Natália:** o maior problema é que elas te pedem e te dão à lista de conteúdos quando tu tens que fazer... ah vamos dizendo um monte de coisa para saber até onde eu dou a material ... depois tu e assim por diante

- Ana:** a minha agonia é essa distância de escolhermos o que iremos dar ... puxa ah... eu não gosto de trabalhar verbos BAH ... vou dentão deixar para a outra professora sabe? ... acaba cada um trabalhando com o conteúdo que mais gosta .. .sabe dar ou não feminino dar coletivo
- Natália:** mas isso não é trabalhado na leitura de um texto ... o aluno está trabalhando essas coisas ... uma coisa que eu noto que eles não sabem é a separação de sílabas até na C30
- Ana:** eu achei bem interessante o que aconteceu na turma da tarde com a Vera um aluno perguntou o que ele fazia com aquelas folhas aí a Vera disse... que as folhas eram um bem precioso que ele deveria guardar aí ele levantou e colocou fora no lixo ela ficou indignada...daí nós professoras nunca tínhamos parado para pensar o porquê dele colocar no lixo as folhinhas ... a primeira coisa é que não tem valor é difícil entender isso... porque pra gente BAH tu ficas escandalizada ao ver isso
- Karen:** é porque não é importante não interessa não chama atenção dele
- Natália:** muitos sabem no todo o conteúdo ...mas na hora de analisar separado ou de aplicar não sabem e é essa distância que tem que ser trabalhadasabem gurias eu estou trabalhando com a caixa de pandora para eles começarem a perceber quais são as coisas que eles dão valor aí eles fizeram a caixa e agora ...estão no período de avaliar as coisas que devem ou não ir para a caixa e depois nós vamos marcar um ritual de abertura das caixas ... e aí eles vão refletir e eu acho que é esse tipo de coisa é importante... porque sabe tudo é atirado os professores dão qualquer coisa não valorizam... eles nem o que eles pensam só sabem reclamar
- Karen:** é o levar a pensar comigo aconteceu isso...que aconteceu com a Vera da folha ... eu não me incomodei eu dei uma atividade caça-palavras o aluno terminou... nós corrigimos aí ele levantou e colocou no lixo antes ele perguntou se ia valer nota... eu disse que não... que era apenas uma atividade então ele falou vou colocar fora aí... eu só perguntei porque estás colocando for ... ah professora é porque eu já sei essa matéria ... aí eu não preciso guardar isso é questão de valor... ninguém vai te dizer que um papel de bala tem valor isso só tu podes saber
- Ana:** eu vejo que aqui os alunos não tem essa prática de guardar os cadernos do ano anterior ...as folhas enfim as

coisas que eles acham importante... eu com o meu filho que está na terceira série faço ele ver o que é significativo ou não o que...ele acha que não deve guardar coloca fora mas aqui os nossos alunos não tem essa orientação de casa então agora... acho interessante uma notícia uma música pergunto primeiro quem gostaria de ter essa folha e depois faço as cópias de acordo com o número de alunos que quer... porque a gente acaba botando dinheiro fora no xérox perdendo tempo então assim desse jeito acabo economizando

Natália: na verdade assim oh eu já vi alunos antes de começar a tarefa ... rasgar e amassar ... e atirar acho que é uma falta de respeito com o professor... isso revolta mas eu vou lá pergunto explico que puxa... eu perdi um tempo para fazer aquilo... me preocupei com eles e agora ele faz aquilo sabe? que quando eu converso assim com eles ... fica melhor eles até pedem desculpa mas aquele que fez e acha que não tocou ou que não vale a pena guardar acho certo jogar fora

Karen: isso tem que vir do coletivo... pensar junto achar soluções

Ana: na verdade não se discute isso na verdade ... eu acho onde é que está a dificuldade de fazer isso ... o questionar da ação de colocar as folhas no lixo ninguém faz

Karen: é legal isso que tu fazes... mas não garante que ele não faça com outro professor

Natália: nós estamos num período de construção

Ana: isso tem a ver com história... a questão de ter uma história... uma identidade é tudo muito coletivo... a gente acaba não se dando conta disso e fica como se fosse só com um professor... a gente tinha que ver a coisa como um todo e questionar essa nossa postura

Pesquisadora: como vocês classificariam a atividade do professor?

Karen: depende se na prática ele tiver usando alguma coisa que naquele momento foi trabalhado ... beleza ...eu acho que na prática sim ... podemos avaliar o trabalho do professor através do aluno sim

Ana: na verdade a gente ainda é um ranço disso tudo... porque tu pode ter feito um trabalho legal e não aparecer naquele momento...por isso que tem essa diferença de aprendizagem e ensino...eu vejo que a mudança de

atitude não acontece de um dia para outro... então com avaliar o meu trabalho desse jeito

Karen: ah eu tenho medo de uma acomodação ... e nós dizermos que ainda não está na hora dele mostrar que aprendeu tipo... a semente de que está sendo plantado e que uma hora dá daí como tu avalia

Ana: são questões que... com certeza iremos levar para o resto dos professores e tentarmos achar alguma resposta

Natália: acredito que pelo menos ...iremos de alguma forma mexer na forma de pensar deles ... e já é um bom começo

ANEXO III

NORMAS UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES⁴⁹

Para realizarmos as transcrições fez-se necessária a adoção de normas para uniformizar os dados coletados nos encontros com o grupo de discussão, por isso adotamos algumas classificações do livro *Análise de textos orais* (PETRI, 1999, p.11-12) que são pertinentes para a nossa análise.

Ocorrências	Sinais	Exemplificações
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	aprendizagem e agente limita isso pra eles (), a gente acaba
Hipótese do que se ouvia	(hipótese)	(aí dizem) já terminei Ana
Entoação enfática	maiúsculas	e não a atividade OH
Interrogação	?	né?
Qualquer pausa	...	Aí acabou tal tarefa terminei ... e aí tem de dar conta de dar mais e mais tarefa ...
Superposição , simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas	Ana: é é é [Karen: mas e pra ele o que que é que fica
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	feito hein ((risos)) gente

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, ehn, ahn, tá (não por está: ta? você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.

⁴⁹ PETRI, Dino. *Análise de textos orais*. (1999, p.11-12)

5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh ... já disse né?
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

De acordo com os princípios éticos, elaborei um documento – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – do qual constam as diretrizes gerais da pesquisa e o esclarecimento de que qualquer colaborador pode tomar conhecimento do andamento da pesquisa em qualquer momento e/ou desistir de participar da investigação. O documento foi assinado pelas professoras participantes do grupo de discussão. Segue abaixo o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos sujeitos na decisão sobre a colaboração na pesquisa: Professores de Língua Portuguesa em atividade dialógica: o fazer docente em debate.

Essa investigação se justifica por contribuir para a compreensão da complexidade do trabalho dos professores de Língua Portuguesa bem como possibilita uma reflexão da prática profissional dos professores de Língua Portuguesa.

O objetivo geral desta pesquisa visa problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa de uma escola municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional. Como objetivo específico, visa observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos/das professores/professoras, de modo a compreender características da atividade docente.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na pesquisa, destacam-se aquelas que envolvem diretamente os sujeitos pesquisados: (a) coleta de documentos: levantamento de material informativo que contenha características gerais sobre a instituição; (b) observações e anotações das relações de trabalho: levantamento da função de cada professor; anotações das observações efetuadas durante as reuniões pedagógicas; anotações de comentários dos “professores” e dos “diretores” em diferentes momentos; (c) gravação em áudio: gravação das reuniões do grupo de discussão; entrevista, gravada em áudio de cada professor participante da pesquisa. Ressalta-se que o material gravado em áudio será transcrito e, juntamente com os outros materiais coletados, será analisado sob o ponto de vista teórico.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa têm as seguintes garantias: garantia de esclarecimento sobre quaisquer aspectos da pesquisa antes e durante o seu desenvolvimento; garantia de poder abandonar a pesquisa antes e durante o seu curso sem prejuízo para si; garantia de sigilo que assegure a privacidade dos envolvidos no processo investigatório no que se refere à não-identificação nominal e à não-informação de dados confidenciais e/ou identificadores.

Sujeito de pesquisa

Desirée Reinehr Mirapalhete
(Pesquisadora responsável - UCPel)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)