

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SOELENE DE FÁTIMA BROVOSKI MODOLO

**GÊNEROS DE ATIVIDADE: A FACE OCULTA DO TRABALHO
DOCENTE EVIDENCIADA EM UM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2019

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

SOELENE DE FÁTIMA BROVOSKI MODOLO

**GÊNEROS DE ATIVIDADE: A FACE OCULTA DO TRABALHO
DOCENTE EVIDENCIADA EM UM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2019

SOELENE DE FÁTIMA BROVOSKI MODOLO

**GÊNEROS DE ATIVIDADE: A FACE OCULTA DO TRABALHO
DOCENTE EVIDENCIADA EM UM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Siderlene Muniz-Oliveira

PATO BRANCO

2019

M692g Modolo, Soelene de Fátima Brovoski.
Gêneros de atividade: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sócia / Soelene de Fátima Brovoski Modolo. -- 2019.
205 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Siderlene Muniz-Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2019.
Bibliografia: f. 162 - 170.

1. Professores - Trabalho. 2. Análise do discurso. 3. Professores - Formação. I. Muniz-Oliveira, Siderlene, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus - Pato Branco
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 28

“Gêneros de Atividade: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sósia”

por

Soelene de Fátima Brovoski Modolo

Dissertação apresentada às quatorze horas e trinta minutos, do dia vinte de março de dois mil e dezenove, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Siderlene Muniz Oliveira
UTFPR/DV (Orientadora)

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima
UTFPR/PB

Profª. Drª. Eliane Gouvêa Lousada
USP/SP

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima
Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Letras – UTFPR

A via deste termo, devidamente assinada, encontra-se arquivada na Coordenação do PPGL.

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Olendino e Dorvina, por seus ensinamentos, pelo carinho e compreensão nesta etapa importante de minha vida.

Ao Alcir, à Giovana e à Mariana, que são a razão do meu viver, por todo amor, apoio e paciência, pelos momentos que viveremos juntos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter tomado conta de tudo durante essa caminhada e sempre.

À família, pelo incentivo e compreensão, em especial ao meu querido esposo Alcir José Modolo e minhas amadas filhas Giovana Brovoski Modolo e Mariana Brovoski Modolo, por terem estado ao meu lado, esse tempo todo.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Siderlene Muniz-Oliveira, por ter estado sempre presente, pelos ensinamentos, pela confiança em mim depositada e pelos trabalhos que realizamos juntas.

Aos professores doutores que participaram das bancas Anselmo Pereira de Lima e Eliane Gouvêa Lousada, pela leitura atenciosa do trabalho, cujos questionamentos e apontamentos foram imprescindíveis para o rumo que esta pesquisa tomou.

Aos professores do PPGL, pelas discussões e experiências proporcionadas.

À Fundação Araucária, pela concessão de bolsa de estudo.

À Prof^ª Dr^ª Mariese Ribas Stankiewicz, pela dedicação no processo de implementação da bolsa de estudo.

Aos servidores do PPGL e aos demais servidores da instituição, pelos atendimentos prestativos.

À professora participante desta pesquisa, que nos possibilitou um grande diálogo.

À Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia de Alcântara Braúna, orientadora na graduação, com quem trilhei os primeiros passos na pesquisa e que um dia me disse que eu deveria continuar.

Aos colegas do Mestrado, pela amizade, pelos trabalhos desenvolvidos juntos.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

*“Não partimos do nada e aqueles que nos
precederam não trabalharam em vão.”*

(CLOT, 2007, p.12)

RESUMO

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski. **Gêneros de atividade:** a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sócia. 2019. 205p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco – 2019.

A presente pesquisa objetiva analisar as características dos gêneros de atividade docente, identificadas em um texto de instrução ao sócia de uma professora de línguas da educação básica, bem como investigar os processos de estilização evidenciados em sua prática docente, visando a identificar possíveis retoques estilísticos nos gêneros de atividade. Seguindo uma perspectiva dialógica bakhtiniana e de desenvolvimento vigotskiano, este estudo apoia-se em aportes teórico-metodológicos das Ciências do Trabalho, em especial da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN *et al.*, 2001; AMIGUES, 2004; SAJJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2002; CLOT, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b; RUELLAND-ROGER, 2013; CLOT; FAÏTA, 2016) e em pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 2004, 2007; BRONCKART, 2006, 2007, 2012; MACHADO; BRONCKART, 2009). Para complementação das análises, recorre-se a pressupostos da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a; 1997b; 2011; 2015). Os dados compreendem um texto gerado a partir de uma instrução ao sócia com uma professora de línguas da educação básica da rede estadual de ensino da região sudoeste do Paraná. Faz parte de textos produzidos por pesquisadores a partir de registros de áudios com vistas à interpretação do agir em textos sobre o trabalho docente (BRONCKART, 2006) e integra um banco de dados vinculado ao projeto de Muniz-Oliveira (2014). Os resultados mostram que as avaliações comuns subentendidas regulam a atividade pessoal de forma implícita. Estão relacionadas a diferentes aspectos do trabalho docente: papel do professor no processo ensino-aprendizagem; gestão do tempo de aula; comportamentos esperados dos alunos em cada turma (ano); dificuldades em trabalhar determinado conteúdo/habilidade, entre outras. Nos processos de estilização, percebe-se a presença de vários retoques nos gêneros de atividade de que a professora dispõe em sua prática, de modo que são os gestos da professora que convertem os instrumentos do “outro” em instrumentos “seus”. Isso ocorre por meio de um fenômeno denominado migração funcional, no seio de uma atividade reguladora (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017), em que a professora busca atender a necessidades contraditórias ao mesmo tempo, haja vista os conflitos de critérios que se fazem presentes em seu dia-a-dia. Desta forma, este estudo mostra que a complexidade da atividade docente não está ligada somente às múltiplas tarefas do professor, que envolvem outros “outros” e diversos instrumentos. Antes, sinaliza que essa complexidade está relacionada ao nomadismo (migração) dos elementos do trabalho docente. Esclarece que uma explicitação dos gêneros de atividade, no sentido de contribuir com professores em formação ou mesmo com aqueles que possam estar em dificuldade, deve levar em conta os processos de estilização, os retoques acrescidos aos gêneros de atividade, em situação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gêneros de atividade. Instrução ao sócia. Atividade reguladora. Migração funcional.

ABSTRACT

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski. **Genres of activity:** the hidden face of teaching work evidenced in an instruction to the double. 2019. 205p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco – 2019.

This research aims to analyze the characteristics of the genres of teaching activity identified in an instruction to the double of a language teacher of basic education, as well as to investigate the stylization processes evidenced in her teaching practice, in order to identify possible stylistic retouching in the genres of activity. Following a Bakhtinian dialogic perspective and a Vygotskian development, this study is based on theoretical-methodological contributions of the Work Sciences, in special the Ergonomic Activity ones (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN *et al.*, 2001; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) and the Clinic of Activity ones (FAÏTA, 2002; CLOT, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b; RUELLAND-ROGER, 2013; CLOT; FAÏTA, 2016) and on theoretical-methodological assumptions of Socio-discursive Interactionism (MACHADO, 2004, 2007; BRONCKART, 2006, 2007, 2012; MACHADO; BRONCKART, 2009). To complement the analyses, the assumptions of the discourse analysis of French line are also used (MAINGUENEAU, 1997a; 1997b; 2011; 2015). The data includes a text generated from an instruction to the double with a language teacher of the basic education of the state network of the southwestern region of Paraná. It is part of texts produced by researchers from audio recordings with views to the interpretation of the acting in texts about the teaching work (BRONCKART, 2006) and integrates a database linked to the project of Muniz-Oliveira (2014). The results show that the implied common evaluations regulate personal activity in an implicit way. They are related to different aspects of teaching work: role of the teacher in the teaching-learning process; lesson time management; expected behaviors of students in each class (year); difficulties in working with certain content/ ability; among others. In the processes of stylization, it is possible to notice the presence of several retouches in the activity genres that the teacher has in her practice, so that it is the teacher's gestures that convert the instruments of the "other" into "her" instruments. This occurs through a phenomenon called functional migration, within a regulatory activity (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017), in which the teacher seeks to meet contradictory needs at the same time, given the conflicts of criteria that are present in her daily life. In this way, this study shows that the complexity of the teaching activity is not only related to the multiple tasks of the teacher, which involve other "others" and several instruments. Rather, it points out that this complexity is related to the nomadism (migration) of the elements of the teaching work. It clarifies that an explanation of the genres of activity, in the sense of contributing with teachers in formation or even with those who may be in difficulty, must take into account the processes of stylization, the retouches added to the genres of activity, in situation.

Keywords: Teaching work. Genres of activity. Instruction to the double. Regulatory activity. Functional migration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos do trabalho do professor

Figura 2 – A complexidade do trabalho docente

Figura 3 – A relação entre os processos instrumentais e os naturais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tópicos Instrução ao Sósia – Português (8º ano)

Quadro 2 – Tópicos Instrução ao Sósia – Inglês (8º ano)

Quadro 3 – Tópicos Instrução ao Sósia – Intervalo

Quadro 4 – Tópicos Instrução ao Sósia – Português (9º ano)

Quadro 5 – Tópicos Instrução ao Sósia – Inglês (6º ano)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABERGO	Associação Brasileira de Ergonomia
ALTER	Grupo Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FD	Formação discursiva
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAEL	Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAF	Grupo Linguagem, Ação, Formação
NURC/SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
P	Pesquisadora
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PSA	Peugeot société anonyme
PUC	Pontifícia Universidade Católica
S	Sujeito (participante da pesquisa)
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS	24
1.1 Concepções de trabalho e trabalho docente	24
1.1.1 Ergonomia, Ergonomia da Atividade e o conceito de trabalho	26
1.1.2 Clínica da Atividade e o conceito de trabalho.....	30
1.1.3 O Interacionismo Sociodiscursivo e o conceito de trabalho	38
1.1.4 Trabalho docente sob uma visão interdisciplinar	44
1.2 Gêneros de atividade	51
1.2.1 Estilização no trabalho docente.....	57
1.2.2 Instrumentos no trabalho docente	67
1.2.3 Coletivo de trabalho e trabalho coletivo	77
1.3 Categorias de análise	84
1.3.1 O quadro de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo....	84
1.3.2 Polifonia e dialogismo	87
1.3.3 Voz do <i>métier</i> à luz da análise do discurso de linha francesa	90
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
2.1 O método de instrução ao sócia	97
2.2 Contexto de realização da instrução ao sócia	100
2.3 Participantes da pesquisa	101
2.3.1 A pesquisadora	101
2.3.2 A professora-instrutora.....	101
2.4 Procedimentos de geração dos dados	102
2.5 Procedimentos de análise dos dados	104
3 RESULTADOS DAS ANÁLISES DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA	109
3.1 Análise da instrução ao sócia para as aulas de Português - oitavo ano	109
3.2 Análise da instrução ao sócia para a aula de Inglês - oitavo ano ..	127
3.3 Análise da instrução ao sócia para o intervalo entre aulas destinado ao recreio	138
3.4 Análise da instrução ao sócia para as aulas de Português - nono ano	140

3.5 Análise da instrução ao sócia para uma aula de Inglês - sexto ano	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	171
ANEXO A – Transcrição do texto da instrução ao sócia realizada com uma professora de línguas da educação básica	172

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, cuja história começa a ser contada aqui, faz parte da área de concentração “Linguagem, Cultura e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – e se insere na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Trabalho”. Uma abordagem do trabalho docente na perspectiva que adotamos – de gêneros de atividade – se faz pertinente e necessária, uma vez que analisamos o trabalho docente do ponto de vista da atividade, em especial, de uma dimensão ainda pouco abordada, talvez por seu aspecto “oculto”.

Atribuímos papel central à linguagem em nossos estudos, pois a linguagem materializada no texto analisado, gerado a partir de um método denominado instrução ao sócia¹, permitiu-nos interpretar a linguagem sobre o trabalho elaborada e exteriorizada por uma professora de língua portuguesa e inglesa, participante desta pesquisa (de nome fictício Sara), que atua na educação básica da rede pública do Estado do Paraná.

Destacamos, também, que este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), coordenado por Siderlene Muniz Oliveira, orientadora desta pesquisa, que tem por objetivo investigar problemas existentes em escolas públicas do Estado do Paraná, em especial, da região Sudoeste, que interferem no processo de ensino-aprendizagem entre professor-aluno.

O número de pesquisas que integram o projeto vem aumentando, entre as quais citamos: Custodio e Muniz-Oliveira (2016); Rosin e Muniz-Oliveira (2016); Escopel e Muniz-Oliveira (2016); Modolo, Denardi e Muniz-Oliveira (2018). Algumas dissertações de mestrado também foram desenvolvidas no âmbito do projeto mencionado: Rodrigues (2017); Pagnoncelli (2018).

Podemos dizer que se trata de um projeto em construção – para lembrar Guimarães e Machado (2007), quando tratam a respeito da história do Interacionismo Sociodiscursivo – envolvendo diferentes temas e situações específicas de pesquisa. Pretendemos, com esta pesquisa, contribuir com a história deste projeto, pois entendemos que um exame do trabalho docente enquanto

¹ Conforme abordaremos de forma mais detalhada nos procedimentos metodológicos, a instrução ao sócia é um método utilizado por autores da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2007, 2010b) que tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades, que é propiciado pelo diálogo entre o pesquisador (na posição de sócia) e o trabalhador, que fornece as instruções para que o sócia o substitua em uma situação fictícia de trabalho.

atividade pode fornecer elementos que favoreçam a tomada de consciência² de profissionais que já atuam nas escolas acerca da complexidade de seu trabalho e da importância do coletivo para a saúde de cada um e do *métier*.

Ainda, um olhar para a “face oculta” do trabalho docente (gêneros de atividade) pretende trazer à tona aspectos que possivelmente venham a enriquecer a formação de futuros professores e contribuir para amenizar o chamado “choque da realidade”³ – tido como causador de inúmeras frustrações em professores iniciantes.

Desse modo, queremos, em conformidade com o projeto de Muniz-Oliveira (2014), colaborar para estreitar os laços entre a universidade e a escola – a escola como espaço de produção de teoria e a universidade discutindo a teoria a partir de “questões quotidianas aparentemente simples que são, muitas vezes, negligenciadas por serem consideradas menos intelectuais” (LOUSADA, 2006, p. 285). Segundo esta autora, essas questões são determinantes para o sucesso ou não da execução da tarefa, com todas as consequências para a saúde do professor. Acrescentamos a isso, as consequências para o processo de ensino-aprendizagem entre professor-aluno, preocupação central do projeto de Muniz-Oliveira (2014).

As próximas linhas são dedicadas à demonstração do sentido deste trabalho, através da sua história, da sua concepção. Apoiando-se, entre outros, no dialogismo bakhtiniano, a presente pesquisa configura uma resposta a tantas vozes que marcaram meu percurso formativo, em especial, na graduação, e, agora, na pós-graduação. Será, em consequência, uma voz aberta a novos diálogos, dando continuidade ao processo dialógico.

Como pedagoga, minha trajetória acadêmica me conduziu para o campo da formação docente, abrangendo questões de identidade e saberes da docência (BRAÚNA *et al.*, 2007; MODOLO; BRAÚNA, 2009). Portanto, minhas experiências acadêmicas motivaram a escolha do tema desta pesquisa, de forma inconsciente, inicialmente, pois somente no decorrer dos estudos me dei conta da razão dessa escolha, conforme explico a seguir.

Quando ingressei no curso de mestrado, o contato com a abordagem ergonômica da atividade e com a Clínica da Atividade – centrais para o

² “[...] a capacidade que tem nosso corpo de se constituir em excitante (através de seus atos) de si mesmo (e diante de outros novos atos) constitui a base da consciência” (VIGOTSKI, 1996, p. 70).

³ Segundo Mariano (2012, p. 80), esta expressão foi popularizada pelo holandês Simon Veenman (1988).

desenvolvimento desta pesquisa, ao lado de aportes do Interacionismo Sociodiscursivo e da análise do discurso de linha francesa – foi, para utilizar a expressão de Bronckart (2006), um “encontro” que possibilitou rememorar os trabalhos desenvolvidos na graduação e avançar a partir das contribuições das Ciências do Trabalho. Penso que foi uma nova forma de olhar para questões que já me preocupavam: os saberes da docência.

Busco, nas próximas linhas, mostrar como a opção pelo tema – os gêneros de atividade docente⁴ – está relacionada a essa preocupação. Estava posta, para mim, uma possibilidade de elucidar questões relacionadas ao saber-fazer docente. Antes, porém, exponho, em linhas gerais, o conceito de gênero de atividade adotado nesta pesquisa⁵:

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Diremos às vezes simplesmente *gênero*, para abreviar. Mas sempre se tratará das *atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história (CLOT, 2007, p. 38, grifos do autor).

Quando ainda estava cursando as disciplinas do mestrado, comecei a me inteirar sobre a Clínica da Atividade e seus métodos. Minha orientadora já havia abordado o método de instrução ao sócia, utilizado em sua tese, o qual me despertou bastante interesse. Com o intuito de buscar compreendê-los, comecei a ler a obra de Clot (2007, 2010b), entre outros materiais relacionados ao tema e, quando me dei conta, estava lendo sobre os gêneros de atividade, que me chamaram a atenção, levando-me a relacioná-los, de alguma maneira, aos meus estudos sobre os saberes docentes, à época da graduação.

Sem dúvida, há diferenças essenciais entre as pesquisas que procuram compreender as relações entre a linguagem e o trabalho educacional a partir do Interacionismo Sociodiscursivo e de aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica

⁴Para Clot (2007), são sinônimos de gênero de atividade: gênero (simplesmente), gênero profissional ou gênero social. Machado (2007) refere-se aos gêneros enquanto modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho. Para esta pesquisa, convencionamos utilizar a expressão gênero de atividade.

⁵ Conforme pode ser conferido na citação de Clot (2007), o autor utiliza o termo “memória impessoal” para se referir ao gênero de atividade. Em nota, Clot (2010b, p. 120) explica que conceitualização do ofício na Clínica da Atividade permite estabelecer a distinção entre o impessoal e o transpessoal. Optamos por manter as citações escolhidas e, quando citarmos Clot (2007), manteremos o termo “impessoal” e faremos observações em nota no sentido de alertar o leitor para a distinção mencionada, que será detalhada no decorrer do texto.

da Atividade (LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007; TOGNATO, 2009; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, 2015; SILVA, 2013; DIOLINA, 2016, a título de exemplo) – entre as quais esta pesquisa se situa – e demais pesquisas sobre a formação de professores, que partem de outras abordagens, como demonstram Lousada (2006) e Machado (2007). Entretanto, penso que entre os gêneros de atividade e os saberes docentes há aspectos que convergem e, por isso, farei algumas considerações sobre estes saberes, trazendo alguns autores que os discutem, de maneira que fique mais claro como surgiu o meu interesse pelos gêneros de atividade.

Os saberes profissionais, como utilizado por Guimarães (2004, p. 14), são saberes que sintetizam uma base de conhecimentos da profissão docente e compreendem: a) os saberes disciplinares; b) saberes pedagógico-didáticos; c) saberes relacionados à cultura profissional.

Discorreremos sobre os saberes relacionados à cultura profissional para os quais voltamos nosso olhar. Guimarães (2004) vale-se das contribuições de Therrien (2002) acerca deste tema, para quem cultura docente está relacionada aos saberes plurais, aos conhecimentos que o professor mobiliza para agir no contexto da sala de aula. Para este autor, trata-se de uma cultura em ação.

Os argumentos relacionados a uma cultura profissional referem-se a “pressupostos básicos compartilhados, a tipos de relações estabelecidas entre os professores e as condições contextuais do trabalho visando ao aperfeiçoamento” (HARGREAVES, 1996 *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 54). Partindo desses dois conceitos, Guimarães (2004) expõe seu entendimento de cultura profissional:

desenvolvimento de convicções e modos de agir relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que normalmente ficam subentendidos no entendimento de profissionalidade e nos processos de formação do professor tais como: a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de saberes, da construção de uma epistemologia da prática; as questões relacionadas ao papel de “profissional do humano” e da atuação ética, e, por último, a questão política da profissão (associação profissional, possibilidades de profissionalização etc.) (GUIMARÃES, 2004, p. 55).

Para Sarti e Bueno (2007), a cultura profissional compreende saberes específicos que são mobilizados para o ensino, adquirindo sentido durante o ensino. Assim, não se restringe ao que as teorias educacionais informam sobre este.

Sobre os saberes da docência, Therrien (2002) parte de uma tipologia

proposta por Tardif e Lessard (1991): saberes disciplinares e curriculares, saber de formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social.

Os saberes de experiência⁶, que nos interessam neste momento, são definidos como “um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam” sua ação em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 1991, p. 215 *apud* THERRIEN, 2002).

O saber de experiência, dinâmico e construído no cotidiano da profissão que lhe dá significado, resulta de julgamentos e decisões para intervenções pedagógicas; reflete tanto a dimensão individual quanto a coletiva dos seus autores, sendo que esta lhe confere legitimação (THERRIEN, 1997).

Em outra obra, este autor toma como equivalentes “saber prático” e “saber de experiência”: “saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor” (THERRIEN, 2001, p. 155).

Sobre os saberes da experiência, Pimenta (2002) aborda dois níveis, sendo que nos interessa a abordagem desses saberes que os considera como produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores.

Laneve (1993), *apud* Pimenta (2002), chega a defender o registro sistemático das experiências, de forma a constituir a memória da escola, podendo contribuir para a elaboração teórica e engendrar de novas práticas.

Desse breve resgate a respeito dos saberes que envolvem a docência, destacamos o saber advindo das experiências dos professores, sem os quais não poderíamos falar em cultura profissional. Vale lembrar que Clot (2007) parte do conceito de “cultura profissional coletiva” de Jouanneaux (1999) para discorrer sobre atividade em situação do ponto de vista do gênero.

Entretanto, tanto os saberes da experiência, a cultura profissional, bem como os gêneros de atividade, são dimensões do trabalho docente ainda pouco abordadas: de acordo com Pimenta (2002), os saberes da experiência são os que

⁶ Therrien (1997; 2001; 2002) utiliza a expressão saber *de* experiência, em vez de saber *da* experiência, como utilizado por Pimenta (2002), por exemplo. Quando nos referirmos àquele autor, manteremos a opção por ele adotada.

menos ganharam destaque na história da formação de professores. Para Guimarães (2004), os saberes relacionados à cultura profissional é um aspecto praticamente ausente nas discussões sobre a formação do professor; os gêneros de atividade – a parte subentendida da atividade (CLOT, 2007, 2010b), a “face *oculta* do trabalho do professor” (AMIGUES, 2004, p. 46, grifo do autor) – se configuraram como objeto de estudo em pesquisas assentadas em uma perspectiva ergonômica e da Clínica da Atividade, que, por sua vez, são relativamente recentes no Brasil.

Inserida na referida perspectiva, a presente pesquisa apresenta os seguintes questionamentos: 1) quais são as características dos gêneros de atividade docente identificados em um texto de instrução ao sócia de uma professora de línguas da educação básica?; 2) de que forma ocorre (ou não) o processo de estilização da atividade docente?

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e discutir alguns elementos que caracterizam a parte subentendida da atividade docente.

Especificamente, objetiva:

- Analisar as características dos gêneros de atividade docente identificadas em um texto de instrução ao sócia de uma professora de línguas da educação básica;
- Investigar os processos de estilização da atividade da professora, visando a identificar possíveis retoques estilísticos nos gêneros de atividade.

Embora os gêneros de atividade não requeiram, na prática, formulações verbais particulares (CLOT, 2007, p. 41), pensamos que a explicitação desses gêneros possa trazer contribuições para os profissionais em formação, inclusive no âmbito da formação inicial – um viés de estudo e reflexão acerca do trabalho docente.

Para Lousada (2006), o esclarecimento das regras implícitas do ofício de professor poderia dar pistas para professores iniciantes, bem como para professores em dificuldade, podendo ser objeto de aprendizagem, da mesma forma que os gêneros de texto. Bueno, Scaransi e Rocha (2014), assim como Pérez (2014), também argumentam nesse sentido.

Não podemos deixar de destacar a centralidade dos gêneros de atividade em

contextos de formação permanente, pois esta não existe “sem uma “contraformação” no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem” (SCHWARTZ, 2002, p. 119).

Para investigarmos essa face pouco abordada do trabalho do professor, porém, tão importante, buscamos aportes teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN *et al.*, 2001; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2002; CLOT, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b; RUELLAND-ROGER, 2013; CLOT; FAÏTA, 2016). A distinção entre trabalho prescrito e trabalho real⁷, proposta pela Ergonomia da Atividade e a noção do real da atividade advinda da Clínica da Atividade – o que não é realizado é tão importante quanto o que é realizado – são fundamentais.

Além das referidas Ciências do Trabalho, buscamos apoio nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006, 2007, 2012; MACHADO, 2007, 2009; MACHADO, BRONCKART, 2009; entre outros), no sentido de melhor compreendermos a atividade docente, as ações e os recursos que esta atividade requer.

A perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1976, 1997, 2013, 2014, 2016) nos dá suporte para melhor compreendermos o papel que desempenhamos na pesquisa e nos orienta na condução das análises (a partir da noção de dialogismo, entre outras peculiaridades do enunciado), além de nos fornecer aportes quanto à polifonia, tão importante na análise da voz do *métier*, que veicula os gêneros de atividade docente.

A abordagem de desenvolvimento vigotskiano (VIGOTSKI, 1996, 1998, 2007, 2009) auxilia na compreensão de como se dá o processo de apropriação dos gêneros de atividade. A partir do conceito de atividade reguladora (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017) avançamos na compreensão dos processos de estilização dos gêneros de atividade. Valemo-nos, também, de pressupostos da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a; 1997b; 2011; 2015) para complementação da análise dos dados.

A pesquisa contou com a participação de uma professora que lecionava em

⁷ Na perspectiva ergonômica, trabalho real consiste na atividade de trabalho que é realizada em condições reais, obtendo resultados efetivos. Nesta pesquisa, por vezes, utilizaremos “trabalho realizado” como sinônimo de atividade realizada, ou seja, de trabalho real. Estes conceitos, porém, não devem ser confundidos com “real da atividade”, conforme será definido no referencial teórico.

uma escola estadual, do campo⁸, na região Sudoeste do Estado do Paraná. Como mencionamos anteriormente, para a geração de dados utilizamos o método instrução ao sócia: considerando uma situação fictícia, o trabalhador deve fornecer instruções em detalhes ao sócia de maneira que este saiba “como” proceder nas atividades sem que ninguém perceba a substituição. Em nossa pesquisa, a explicitação de “como” a sócia (pesquisadora) deveria desenvolver as atividades permitiu uma leitura muito rica dos gêneros de atividade, pois, as verbalizações sobre a prática levaram a professora a discorrer sobre maneiras de fazer, de ser e estar na profissão; e sobre convicções que ela mesma, provavelmente, não tinha consciência.

A história desta pesquisa, que até aqui delineamos de maneira geral, poderá ser acompanhada em detalhes, tendo em vista a seguinte organização: na seção de pressupostos teórico-metodológicos, discorreremos, na primeira subseção, sobre a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo. Concomitantemente, traremos a concepção de trabalho adotada em cada uma dessas abordagens. Para finalizarmos esta parte, discorreremos sobre a concepção de trabalho docente admitida nesta pesquisa.

Na segunda subseção, apresentaremos os conceitos de gênero de atividade, estilização, instrumento, coletivo de trabalho e trabalho coletivo. Por fim, na terceira subseção, exporemos as categorias de análise: o quadro de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo, polifonia, dialogismo e a voz do *métier* à luz da análise do discurso de linha francesa.

Na seção de procedimentos metodológicos, abordaremos com mais detalhes o método de instrução ao sócia, o contexto de geração dos dados, bem como os procedimentos de análise dos dados.

Os resultados das análises do texto de instrução ao sócia serão apresentados, na terceira seção, levando-se em conta a sequência de trabalho que serviu de base para as instruções, ou seja, considerando as turmas e disciplinas com as quais a sócia trabalharia na hipotética substituição da professora.

Por fim, nas considerações finais, traremos as reflexões propiciadas pela pesquisa, bem como possíveis apontamentos advindos dela.

⁸ Escola situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

Como sugere o título desta seção, abordaremos os fundamentos teóricos que orientam a abordagem do trabalho docente enquanto atividade (Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade e Interacionismo Sociodiscursivo), bem como alguns aspectos relacionados a essa atividade, discutidos nesta pesquisa: gênero de atividade, estilização, instrumentos, e o coletivo de trabalho. Posteriormente, trataremos das categorias de análise.

1.1 Concepções de trabalho e trabalho docente

O conceito de trabalho não é unívoco, como aponta a literatura. A partir de uma busca de algumas prenoções sobre o trabalho, em dicionário de língua portuguesa e francesa, Machado (2007) afirma que é possível observar um acúmulo de valores sócio-historicamente construídos nas duas sociedades. As diferentes prenoções são reflexos das transformações das relações sociais e das formas de organização de trabalho.

Ilustrando esse caráter histórico, Delamotte (2002, p. 98) discorre que “houve uma época, não tão longínqua, em que trabalhar era degradante. A boa ação era gratuita e, até mesmo, sublime”. Recorrendo à Veblent (1970), Delamotte expõe que a auto-realização estava relacionada, por exemplo, à salvação ou, ainda, ao lazer e à diversão. A partir do século XVIII, “o trabalho torna-se a forma manifesta do sucesso. É dentro desse universo que cada um é convidado a se manifestar e que toda aptidão ganha sua plenitude” (DELAMOTTE, 2002, p. 98).

O trabalho material e físico, nas últimas décadas, foi sendo substituído pelo “trabalho imaterial” ou de “prestação de serviços” (MONTEIRO; GOMES, 1998 *apud* MACHADO 2007).

No âmbito da educação, Saujat (2004) coloca em evidência o seguinte questionamento: o trabalho de ensino ou o ensino como trabalho? Mas no que os dois enunciados diferem?

As pesquisas que abordam o trabalho de ensino consideram o ensino como trabalho, mas reduzem-no a seu objeto que, na concepção dessas pesquisas, seria a transmissão de conhecimentos (SAUJAT, 2004).

Assim, tomar o ensino como trabalho implica reconsiderarmos o próprio

objeto do trabalho do professor. Segundo Saujat (2004, p. 29), esse objeto é a “organização do trabalho de aprendizagem dos alunos”. Amigues (2004, p. 51), por sua vez, diz que o resultado da atividade do professor não é a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, de modo que concebam seu próprio trabalho e que os alunos se engajem em atividades de conceitualização. Partindo desses dois autores, Machado (2009) define o objeto de trabalho do professor como “a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO, 2009, p. 39).

Voltando à formulação de Saujat (2004) temos que o termo trabalho, em “trabalho de ensino”, refere-se a uma ação restrita; já o conceito de trabalho em “ensino como trabalho” denota algo mais complexo, envolvendo outros elementos. Trata-se do trabalho enquanto atividade, que é instrumentada e direcionada (AMIGUES, 2004); dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero (CLOT, 2007, p. 97).

Por atividade, entende-se “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2012, p. 68). Expomos, de forma resumida, um exemplo fornecido pelo autor: quando o motivo que leva um estudante a ler um livro é apenas a necessidade de ser aprovado no exame e não o conteúdo do livro, esta leitura não é propriamente uma atividade; a atividade é a preparação para o exame. Um “tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado” à atividade (LEONTIEV, 2012, p. 68). Estas experiências, segundo o autor, são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. Para ilustrar: [...] posso andar muito feliz sob uma chuva fria, e, em outro, tornar-me interiormente insensível em um belo dia [...] (LEONTIEV, 2012, p. 69).

O autor supracitado distingue o processo que denomina ação da atividade. “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 2012, p. 69). Retomando o exemplo do estudante, temos: quando este lê por acreditar que a leitura é necessária para passar no exame, a leitura é uma ação; o domínio do conteúdo do livro não é o motivo da leitura; o motivo é a

necessidade de passar no exame.

Segundo Leontiev (2012), o objetivo de uma ação não estimula a agir. Para que uma ação seja implementada, o objetivo deve estar relacionado ao motivo da atividade da qual ele faz parte. Na situação de leitura do estudante, seu objetivo é o domínio de seu conteúdo – alvo direto –, que se relaciona com o motivo da atividade – no caso, passar no exame. Não há atividade sem motivo; as ações não são adicionadas à atividade humana, antes, esta ganha forma por meio de uma ação ou uma corrente de ações (LEONTIEV, 1977), em outras palavras, as atividades são realizadas por meio de ações. Segundo Lima (2014), à luz de Léontiev (1975/1984), quando estas ações se tornam relativamente estáveis, pode-se falar em operações, que dizem respeito à automatização do processo de realização da atividade.

É importante falar, ainda, sobre o caráter dinâmico da atividade: esta pode perder o motivo inicial e torna-se uma ação; a ação pode adquirir uma força motivacional independente e se tornar um tipo especial de atividade; a ação pode se transformar em um meio de alcançar um objetivo capaz de realizar ações diferentes (LEONTIEV, 1977).

Podemos, agora, abordar o trabalho na perspectiva da Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade, do Interacionismo Sociodiscursivo, de modo a chegarmos à caracterização do trabalho docente em uma visão interdisciplinar.

1.1.1 Ergonomia, Ergonomia da Atividade e o conceito de trabalho

De acordo com a Abergo (Associação Brasileira de Ergonomia), a Associação Internacional de Ergonomia, adotou, em agosto de 2000, a definição oficial de Ergonomia⁹ (ou Fatores Humanos): uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem estar humano e o desempenho global do sistema.

Ainda de acordo com a Abergo, o termo ergonomia deriva da palavra grega *ergon*, que significa trabalho e da palavra *nomos*, que significa normas, regras, leis. Trata-se de uma disciplina que visa a abordar todos os aspectos da atividade humana, de forma sistêmica. Assim, é preciso que os ergonomistas tenham uma

⁹ Disponível em: http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia. Acesso em: 27/10/2017.

abordagem holística de todo o campo de ação da disciplina, tanto em seus aspectos físicos e cognitivos, como sociais, organizacionais, ambientais etc.

A Ergonomia reivindica o estatuto de uma disciplina voltada para o estudo científico do trabalho (FERREIRA, 2000). A Ergonomia tem por objetivo definir as regras do trabalho, sendo que este é entendido como a unidade de três realidades, que não existem independentemente: a atividade, as condições e o resultado da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001).

A respeito do contexto de surgimento da Ergonomia, Muniz-Oliveira (2015), à luz de Souza-e-Silva (2004), expõe que se trata de uma disciplina científica que surgiu oficialmente na Inglaterra, em 1947, em decorrência da pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial. Abordava o trabalho na relação homem/máquina, visando adaptar esta àquele. Assim, engenheiros, psicólogos e fisiologistas atuaram na remodelação da cabine de pilotagem (*cockpit*) dos aviões de caça ingleses.

Muniz-Oliveira (2015) destaca, ainda, que, nesse período, na França, pesquisas mostravam a complexidade das atividades de trabalho (para além da relação homem/máquina). A preocupação volta-se sobre as melhorias das condições de trabalho para os indivíduos, fazendo surgir, na França e na Bélgica, a Ergonomia da Atividade. No começo dos anos 1970 a mesma é fortalecida, em um ambiente de contestação da organização taylorista e fordista. Sindicatos de trabalhadores solicitavam aos ergonomistas o desenvolvimento de pesquisas para melhorar as condições de trabalho e garantir a saúde dos trabalhadores.

Segundo Muniz-Oliveira (2015), valendo-se de proposições de Ferreira (2008), a diversidade de práticas em Ergonomia deu origem a campos distintos de observação e de abordagens ou escolas distintas: a anglófona (*human factor engineering*) e a francófona (*ergonomie de l'activité*).

A primeira tem como preocupação maior a efetividade e eficiência no trabalho e o aumento da produtividade; os valores humanos encontram-se em segundo plano. Quanto à francófona, que propunha a adaptação do trabalho ao homem, demandava uma mudança no paradigma taylorista – o qual almejava a regularidade e estabilidade de funcionamento do operador, distinguindo, para isso, entre o trabalho prescrito (regras, normas, concebidas por um perito) e o trabalho efetivo (ou atividade), desempenhado pelo executante.

Ainda de acordo com Muniz-Oliveira (2015), a partir de inúmeras pesquisas,

no contexto da Ergonomia da Atividade, observou-se que há uma distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador, implicando na impossibilidade de prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes. Essa distância é vista como uma contradição entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15).

A produção científica em Ergonomia da Atividade mostrou que entre o trabalho prescrito e o trabalho real há uma distância a ser identificada e analisada, o que a configura como uma fonte produtora de conhecimento em Ergonomia (FERREIRA, 2008, p. 93). Assim, como acrescenta o autor, há o reconhecimento do caráter de imprevisibilidade da atividade, que requer a inteligência criadora dos trabalhadores.

A seguir, expomos uma importante leitura de Clot (2010b) sobre os trabalhos de Wisner, um notável representante da tradição ergonômica francófona, sobre a qual discorreremos de forma mais detalhada, por se tratar de um dos pressupostos que embasam nossa pesquisa.

Uma das fontes que serviram de base para a construção da Clínica da Atividade foi a Ergonomia francesa, tendo A. Wisner como um de seus grandes nomes. Clot (2010b) explica que, este autor, ao criticar a sequência positivista de A. Comte, defende a ideia de que não é possível prever tudo na ação. Assim, para Wisner, a Ergonomia é vista como uma arte, construída na situação, no campo de atividade e os trabalhadores têm potencialidade de construir e explicar o problema, ao invés de apenas resolvê-lo, cujas soluções seriam postas por psicólogos.

Le Guillant é outro autor citado por Clot (2010b) no que se refere ao tema abordado no parágrafo anterior. Insistindo sobre a ação, aquele também adverte contra uma psicologia do trabalho positivista – amplamente disseminada na tradição anglo-saxã de psicologia industrial – e defende que as situações sejam elucidadas pelos próprios trabalhadores. Clot (2006a) também faz referência à Oddone: “[...] para mim, e continuo com Oddone, o importante é desenvolver a interpretação dos trabalhadores, não a do pesquisador” (p. 106).

Percebemos que os pensamentos dos autores citados por Clot (2006a, 2010b) convergem para a necessidade da interpretação dos trabalhadores em seus postos de trabalho, o que coloca em questionamento a mera execução de prescrições pelos trabalhadores. Wisner foi um dos primeiros *experts* dos estudos anglo-saxões que desencadearam a crise da psicologia cognitiva tradicional (CLOT,

2010b): constatou-se que a análise ergonômica do trabalho deve considerar a cognição situada e que o operador não é aquele que executa a tarefa prescrita, mas sim o criador permanente da própria atividade, pela compreensão que tem da própria situação real de trabalho.

Entretanto, Wisner colocava, acertadamente, a psicologia cognitiva em situação como uma “tentação teórica discutível” (CLOT, 2010b). Este conclui que a análise ergonômica do trabalho, assim como a “ação situada”, preocupa-se com a constituição do problema pelos operadores. Contudo, avança em relação a ela, ao buscar identificar os elementos da situação que impedem a constituição e a resolução do problema. Em outras palavras, busca compreender como desenvolver o poder de agir real dos trabalhadores sobre seu meio e sobre eles mesmos.

A partir do exposto, podemos melhor visualizar o sentido da compreensão de que o trabalho prescrito não condiz com o trabalho real, concebida pela Ergonomia da Atividade. É justamente nessa “lacuna” que se encontra um meio propício ao desenvolvimento humano.

Passemos desta abordagem um pouco mais histórica a uma abordagem mais conceitual sobre o trabalho na visão ergonômica, que, certamente, retoma aspectos já mencionados.

Não existe uma definição canônica do conceito de trabalho em Ergonomia (FERREIRA, 2000). Segundo o autor, a partir de definições elaboradas no interior da Ergonomia e na interface com outras disciplinas (TEIGER, 1992; DEJOURS, MOLINIER, 1994; TERSSAC, 1995; SCHWARTZ, 1992), constata-se uma variabilidade de aspectos mencionados pelos autores (por exemplo, contexto, objetivo, organização), dimensões que se complementam e se enriquecem mutuamente. De acordo com Ferreira, a delimitação do conceito implica em considerar os conhecimentos de disciplinas como a sociologia, a psicologia, a filosofia, e, especialmente, com as quais a Ergonomia mantém uma estreita colaboração, a psicodinâmica, por exemplo.

Ao mesmo tempo em que o trabalho é posto como um objeto multidimensional e polissêmico há um referencial comum entre as diferentes abordagens: para ambas a “atividade real” do(s) sujeito(s) aparece como categoria central tendo um papel estruturador dos conceitos (FERREIRA, 2000, p. 3). A “atividade”, portanto, se constitui como a principal fonte produtora de conhecimento em Ergonomia, que tem um duplo caráter: produzir conhecimento da inter-relação

homem-trabalho; agir racionalmente no processo de transformação do trabalho (DEJOURS, 1996 *apud* FERREIRA, 2000, p. 3). Assim, o trabalho é, para a Ergonomia, ao mesmo tempo objeto e objetivo (TEIGER, 1992 *apud* FERREIRA, 2000, p. 3).

O conceito de atividade, por sua vez, remete a diferentes dimensões, podendo-se distinguir a atividade como “processo que se desenrola no tempo. Sua análise tem como objeto os encadeamentos de tomada de informação, interpretações, comunicações, ações (...)”; a atividade como “realização, por oposição à tarefa como prescrição de objetivos e de procedimentos” (LE BONNIEC & MONTMOLLIN, 1995, p.18 *apud* FERREIRA, 2000, p. 3).

Ainda segundo Ferreira (2000), a partir do pressuposto de que entre o trabalho prescrito e o trabalho real há uma distância, a Ergonomia contribuiu com algumas noções básicas que dão substância teórica ao conceito de trabalho no interior desta disciplina, a saber:

- trabalho teórico (*lato sensu*), constituído pelas representações sociais, habitando os pontos de vista dos diferentes sujeitos na esfera da produção (do operário ao diretor-presidente);
- trabalho prescrito ou previsto, circunscrito num contexto particular de trabalho representando os "braços invisíveis" da organização do trabalho que fixa as regras e dita os objetivos qualitativos e quantitativos da produção;
- trabalho real, comporta a atividade do sujeito, seu *modus operandi* numa temporalidade dada, num *locus* específico; onde ele coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência, seu *savoir-faire*, sua afetividade numa perspectiva de construir modos operatórios visando regular sua relação com as condições objetivas de trabalho (FERREIRA, 2000, p. 5-6).

Os estudos da Ergonomia representaram um grande avanço para a análise do trabalho em geral e, mais recentemente, da atividade educacional. No Brasil, porém, estudos da Ergonomia emergiram mais tardiamente (década de 1970), sob a influência da vertente anglo-saxônica, e, depois, da corrente francesa (representada por Wisner) do CNAM (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios) de Paris (MACHADO, 2007).

1.1.2 Clínica da Atividade e o conceito de trabalho

A Ergonomia da Atividade influenciou amplamente as reflexões de Clot na

constituição da Clínica da Atividade. “Nós buscamos transformar o trabalho. Isso é justamente o que nós partilhamos com a ergonomia” (CLOT, 2006a, p. 101). A Clínica da Atividade, portanto, também reivindica para si a herança da ergonomia de Wisner, que apresenta a concepção de que se deve adaptar o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho. Assim, questiona-se a tradição da psicologia industrial, que visa justamente adaptar o homem ao trabalho, ou seja, conformá-lo.

Uma vez que não partimos do nada, para falar como Clot (2007), nossa busca pela compreensão da Clínica da Atividade segue com a exposição de contribuições de diversos autores, encontradas na obra deste autor.

Segundo Clot (2010b), graças a I. Billiard, ele descobriu um texto de G. Daumézon, o qual, em 1948, já concebia a atividade de trabalho como um meio de ação, além de objeto de análise, e defendia que as condutas, por si mesmas, dispõem de um dinamismo curador. Entretanto, afirma que, desde 1997, sem ter conhecimento do referido texto, já designava “clínica da atividade”.

Clot (2006a, p. 101) afirma que começou a trabalhar no CNAM, França, em 1990, como titular da cadeira de psicologia do trabalho, em que a “clínica do trabalho”¹⁰ foi desenvolvida visando à ação sobre o campo profissional e buscando desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional.

O autor citado anteriormente ressalta que a clínica não é apenas para conhecer, é um dispositivo de ação e do conhecimento para a ação, para a transformação, o que, segundo ele, justifica sua ligação com Oddone.

Parafraseando Tosquelles – autor que argumentava em favor de uma clínica como ação e defendia o cuidado com a instituição – Clot (2010b) afirma que é importante dar trabalho aos nossos interlocutores para “cuidar” do trabalho a fim de que a organização venha a apreender (naturalmente) que eles são seres humanos continuamente responsáveis pelo que fazem, o que só pode ser colocado em evidência com a condição de tornar transformável o que fazem habitualmente.

Podemos apreender que a ideia da clínica como ação foi amplamente concebida e disseminada por vários autores, cada um à sua maneira, em seus contextos. Observamos, ainda, que a figura de Oddone foi significativa. Clot se interessa pela “psicologia do trabalho não escrita” do mesmo – uma psicologia

¹⁰ Nesta entrevista, parece que os termos “clínica do trabalho” e “clínica da atividade” são utilizados indistintamente.

informal – que pode ser a fonte para o desenvolvimento da psicologia do trabalho escrita (CLOT, 2006a). Assim, nos anos 1980, Clot traduziu a obra de Oddone¹¹, que havia sido publicada em 1977, tendo feito a apresentação do livro também.

Para Oddone, não se tratava de propor uma psicologia do trabalho alternativa, mas de mudar seus protagonistas: a inserção do trabalhador, sendo fundamental a cooperação entre eles; a coanálise do trabalho, que é o dispositivo de transformação (CLOT, 2006a).

É nesse contexto que se dá a entrada de Clot na disciplina da Psicologia do Trabalho e que ele conduz seu projeto de transformá-la em disciplina acadêmica, no CNAM, a partir da experiência de Oddone. Isso se dá, porém, em uma conjuntura histórica muito diferente daquela em que este a elaborou – década de 1970, Turim (Itália), vinculada ao movimento dos conselhos de trabalhadores nos locais de trabalho.

Para melhor assimilarmos os conceitos que envolvem a Clínica da Atividade, é importante compreendermos por que essa disciplina recebeu esse nome. O autor define o termo “clínico” da seguinte maneira: “clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída” (CLOT, 2006a, p. 102).

Para o referido autor, assim como a clínica médica visa a restaurar a saúde, a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação, ao levar em conta a tradição em Psicopatologia do Trabalho dada pelos trabalhos de Le Guillant – o reencontro da clínica sem ter como referência essencialmente a psicanálise.

De acordo com Clot (2006a), a Clínica da Atividade é incompatível com uma concepção da atividade como operação (gesto visível, detalhe etc.), sendo um aporte bastante compatível com o vigotskiano, no que se refere à criação e ao desenvolvimento. Ainda, sustenta uma equivalência entre “atividade” e “saúde”, por adotar uma definição filosófica de saúde de Georges Canguilhem, para o qual dispor de saúde significa ser ativo num contexto de normatividade.

Ainda com base em Canguilhem (1984), Clot (2010b) discorre que, ao passo que a normalidade é a aceitação de uma norma, a adaptação a um meio e às suas exigências, sentir-se com saúde é ser instigador de normas, sujeito vivo de uma

¹¹ Em italiano, sob o título, *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*; em francês, o título recebido foi *Redécouvrir l'expérience ouvrière – vers un autre psychologie du travail*.

normatividade. Assim, a saúde não é um dado natural, é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros (CLOT, 2010b, p. 111).

No mundo do trabalho atual, a saúde (atividade) está gravemente em perigo. As pessoas usam seus recursos pessoais para preservá-la. Nesse sentido, a clínica é um dispositivo clínico utilizado para pesquisar o que não foi realizado, para restaurar o possível da atividade (CLOT, 2006a).

Na Clínica da Atividade, a atividade não é concebida como mera operação; antes, pressupõe a subjetividade em seu interior, potencializada pelo coletivo. Falar em atividade impedida, em atividade recriada, requer mobilização subjetiva (CLOT, 2006a). É nesse ponto, segundo o autor, que a concepção vigotskiana de desenvolvimento fornece aportes à Clínica. Com intuito de melhor compreendermos tais contribuições, abordaremos o conceito de desenvolvimento vigotskiano.

O conceito de desenvolvimento para Vygotski (2007) implica na rejeição da concepção de desenvolvimento cognitivo enquanto resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. O autor define o desenvolvimento da criança como um

processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKI, 2007, p. 80).

A linguagem, por exemplo, inicialmente é um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente; através da linguagem a criança supera as limitações imediatas desse ambiente. Posteriormente, quando da conversão em fala interior, torna-se uma função mental interna, que organiza o pensamento da criança. A fala interior é “uma atividade intelectual e afetivo-volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavras” (VIGOTSKI, 1998, p. 163).

A fala interior começa a se desenvolver na idade escolar, ocasião em que a fala egocêntrica desaparece, mais precisamente, se transforma em fala interior, que é uma fala para si mesmo (VIGOTSKI, 1998, p. 164).

O desenvolvimento do funcionamento psicológico humano está diretamente relacionado aos processos de internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKI, 2007).

Segundo o autor supracitado, o processo de internalização consiste em uma

série de transformações: a) uma operação (atividade externa) é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento; o processo continua a existir como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente.

Nas palavras de CLOT (2007, p. 118), “o desenvolvimento consiste para o sujeito em pôr o mundo social a seu serviço”. Entretanto, o social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente (CLOT, 2006b, p. 23). Isso implica em uma transformação pelo sujeito do “social *em si* pelo social *para si*” (CLOT, 2006b, p. 23, grifos do autor), de tal forma que não há interiorização do social, mas sim um renascimento do social na vida subjetiva, uma recriação. Retomemos esta proposição quando o autor se refere aos artefatos/instrumentos:

penso, portanto, que há, em Vygotski, uma teoria da apropriação e não uma teoria da internalização. Apropriação e interiorização / internalização não são a mesma coisa. A apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação (CLOT, 2006b, p. 24).

Clot faz uma nova leitura da obra de Vigotski no que diz respeito ao desenvolvimento, pois admite que a obra deste autor repousa inteiramente na ideia de *criação* e de *recriação*, no seio da qual o sujeito é dotado de possibilidades de inventar situações, nas quais ele pode criar suas atividades psicológicas. De acordo com Friedrich (2012, p. 63), Vigotski defende que o controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais, produzido e desenvolvido pelo homem, com o auxílio dos instrumentos psicológicos, constitui a essência do processo de desenvolvimento.

Após esclarecimento da concepção vigotskiana de desenvolvimento, na qual a Clínica da Atividade se assenta, iremos abordar um conceito muito importante introduzido por ela – o real da atividade.

Assim como a Ergonomia, a Psicologia do Trabalho defende a distinção entre tarefa prescrita e atividade real: esta é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, e se desenvolve em tempo real, diferentemente da tarefa, que corresponde ao que é prescrito ao trabalhador pela empresa (GUÉRIN *et al.*, 2001).

Para Clot (2007), o real nunca é totalmente previsível, suscitando um sujeito criativo. Nesse sentido, uma atividade impedida pode vir a ser sinônimo de atividade

recriada, o que requer uma mobilização subjetiva (CLOT, 2006a). Para este, não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade, o que configura uma diferença entre a Ergonomia e a “Clínica da Atividade”, ao seu entender.

Clot (2007) dá, então, um passo adiante ao introduzir o conceito de real da atividade, que abrange

aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p.116).

Podemos notar que o real da atividade representa um leque de possibilidades, assim como “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 1996, p. 69). Para Clot (2007, 2010b), o desenvolvimento alcançado pela atividade do sujeito que trabalha é um sistema de ações que venceram, assim como, para Vigotski (1996, p. 67), “o comportamento é, pois, um sistema de reações triunfantes”. As que não venceram (mais ou menos reprimidas) continuam influenciando na atividade do sujeito, que muitas vezes fica sem defesa.

Relacionando o que foi mencionado com uma atividade, a linguagem falada, o projeto discursivo ou vontade discursiva do falante é um dos elementos que determina a plenitude acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva) (BAKHTIN, 2016). Sobre a compreensão da fala e do pensamento de outrem, Vygotsky (1998) diz que “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (p. 187). Para o autor, a compreensão da fala de outrem depende, além do entendimento das suas palavras, da compreensão do seu pensamento. Entretanto, isso não é suficiente, pois “é preciso que conheçamos a sua motivação” (p. 188).

Podemos dizer, a partir de Vigotski e Bakhtin, que, na Clínica da Atividade, a compreensão da atividade realizada de outrem é incompleta se não se “sentir a vontade do trabalhador”, uma vez que “a atividade realizada não tem o monopólio do real da atividade, o real da atividade é muito mais vasto que a atividade realizada” (CLOT, 2010a).

A análise do real da atividade constitui-se em meio, junto com os trabalhadores, de vislumbrar formas de transformações de situações de trabalho. Não é algo de fácil observação, é como se fosse uma parte oculta da atividade. Por isso, Clot (2006a) afirma que nem sempre a demanda está posta, sendo necessário desenvolver um caminho anterior para que a demanda exista. Oddone, por exemplo, na linha de montagem da Fiat (Turim, 1970), lutava contra o que chamava de monetarização do risco, em que os agravos à saúde são utilizados pelos trabalhadores como meio de reivindicação salarial.

Assim como “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 2007, p. 68), apreendemos, da obra de Clot (2007, 2010b), que é preciso “provocar” o real da atividade para poder estudá-lo, em conjunto com os trabalhadores, em prol do desenvolvimento destes e da restituição do poder de agir dos mesmos. Assim, o objeto de estudo “desenvolvimento” torna-se método, no âmbito da psicologia (CLOT, 2010b).

Verificamos que a Clínica da Atividade evoca a subjetividade do sujeito, sua capacidade de criação até mesmo na formulação das suas próprias demandas. Não poderia ser diferente, pois isso faz parte de seus princípios, é inerente a ela.

A subjetividade do sujeito é uma questão central na Clínica da Atividade, uma vez que, em meio ao trabalho prescrito e o realizado, corre-se o risco de se ter, de um lado, uma atividade sem subjetividade (simples execução da tarefa), e, de outro, uma subjetividade sem atividade – atividade impedida, alienada, o que coloca a subjetividade como negativa (CLOT, 2010a, p. 226). Trata-se, para o autor, de uma dificuldade que se busca ultrapassar, não sem muita dificuldade.

A partir da conceitualização da própria Clínica da Atividade e de seus principais pressupostos, no que se refere ao conceito de trabalho, especificamente, Clot (2007, p. 8) o define como “uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível”. O autor explica o que ele denomina “dupla vida” da função do trabalho: social e psicológica. A função social está relacionada à produção de objetos e de serviços e à produção de trocas sociais que dão aos primeiros seu valor numa determinada sociedade; a função psicológica do trabalho tem a ver com a lei de reciprocidade que o trabalho impõe.

Clot elucida este aspecto recorrendo à Wallon (1982, p. 203), para o qual trabalhar é “contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a sua própria”. É o que podemos depreender do texto de Leontiev

(1976, p. 71) sobre o trabalho do batedor, citado por Clot (2007), para expressar a importância da divisão do trabalho na organização das atividades: à primeira vista, espantar a caça retira, com efeito, toda possibilidade de capturá-la; entretanto, o sentido desta ação passa a ser entendido quando percebemos a atividade dos demais caçadores, um trabalho coletivo, mais eficaz do que uma caça solitária.

Concebendo o trabalho enquanto atividade, na psicologia do trabalho, a unidade elementar de análise é a atividade dirigida (CLOT, 2007), da mesma forma que o enunciado, sempre direcionado (tem destinatário definido), é a unidade do discurso (BAKHTIN, 2016). Isso porque, segundo Clot (2007, p. 43), a atividade de linguagem pode servir de “analisador [denominador comum]” para outras modalidades da atividade humana, aí incluído o trabalho.

Para Clot, no fluxo da atividade dirigida em situação, o sujeito age sobre o objeto e sobre os outros, sendo o gênero o elemento mediador nesse processo – daí a atividade ser *dirigida*, da mesma forma que o enunciado na perspectiva bakhtiniana o é. Para Bakhtin (2016), existe uma “tríade viva”, em que “a relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante” (BAKHTIN, 2016, p. 99). Bakhtin considera que não se tinha o hábito¹² de levar em conta o terceiro elemento, ou seja, o fato de o enunciado dirigir-se, também, ao próprio falante.

A atividade dirigida enquanto recorte de análise denota uma “opção pelo conflito como ponto de partida da pesquisa” (CLOT, 2007, p. 99), dado que a atividade é uma “colisão de possíveis” (CLOT, 2006a, p. 105), compreendendo o que é feito, o que não foi feito, o sonho de realizar algo etc.

Para Clot (2007), essa concepção toma a enunciação, de Bakhtin, que define o enunciado como um tipo de conflito possível. A palavra, “ao ser inserida no enunciado B, não se desvencilha facilmente da voz que manifestou no enunciado A; antes, na maioria das vezes, a traz consigo para o interior do enunciado B, com cuja voz entra em luta, em conflito, em discordância” (LIMA, 2010a, p. 112). Essas vozes, “continuam a agir” sobre o enunciado, para usar a expressão de Clot (2007), para o qual “as atividades que não venceram” continuam a agir sobre a própria atividade em situação.

¹² Essa formulação de Bakhtin remete ao início dos anos 1960, conforme nota à edição brasileira (BAKHTIN, 2016, p. 8).

A própria composição do enunciado pelo sujeito é feita em meio a conflitos, uma vez que as formas relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso) já nos são dadas, cabendo ao sujeito “arranjar” as possibilidades, por meio do estilo, da construção composicional que irá configurar seu enunciado (BAKHTIN, 2016) – daí o enunciado ser composto por características que “venceram”, ou seja, foram “escolhidas” pelo locutor/escritor.

Seguindo essa mesma lógica, na atividade dos professores, os gêneros de atividade também lhes são dados, cabendo a eles “arranjar” as possibilidades, por meio do estilo, questões que serão discutidas no decorrer deste trabalho. É sobre o real da atividade dos professores que lançamos nosso olhar, com vistas a identificar os gêneros dos quais se servem/tomam como objeto no processo de estilização dos mesmos.

Na próxima subseção, abordaremos o Interacionismo Sociodiscursivo e a definição de trabalho para esta corrente, que também parte de uma abordagem dialógica bakhtiniana e de desenvolvimento vigotskiano.

1.1.3 O Interacionismo Sociodiscursivo e o conceito de trabalho

O Interacionismo Sociodiscursivo, de agora em diante ISD, tendo Bronckart como seu principal autor, é uma variante e um prolongamento do Interacionismo Social (BRONCKART, 2006). Segundo o autor, o ISD aceita todos os princípios fundadores do Interacionismo Social, contestando, contudo, a divisão das Ciências Humanas/Sociais. Nesse sentido, o ISD não é uma corrente propriamente linguística, psicológica ou sociológica, mas se pretende uma corrente da ciência do humano.

Para o ISD, o problema da linguagem é central para essa ciência do humano. Baseando-se em Saussure e Vigotski, que compartilham a tese de que os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa a demonstrar que

as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor).

Aderida por diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, esta posição epistemológica defende que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, em decorrência da emergência e desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2012).

Os trabalhos de Vigotski são centrais para o ISD. Entretanto, considerando a curta vida científica desse autor, Bronckart avalia que o prosseguimento e o desenvolvimento do trabalho de Vigotski esbarram em dificuldades teóricas e metodológicas, sobre as quais explica detalhadamente.

Segundo Bronckart (2012), a primeira dificuldade refere-se à (ou às) unidade(s) de análise da psicologia. Dado o entrelaçamento das dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas, Vigotski criticava autores que “simplificavam a tarefa”, limitando suas abordagens a dimensões isoladas. Seu objetivo era o de construir o conceito unificador no qual essas diferentes dimensões se organizariam, o qual não chegou a ser atingido. Mais tarde os discípulos de Vigotski, em particular Léontiev (1979) proporiam a ação e/ou atividade como unidades integradoras. Mesmo aderindo a esta escolha terminológica, Bronckart considera que a conceitualização dessas unidades subestima, ou até mesmo rejeita as dimensões sociais e verbais da atividade.

A segunda dificuldade diz respeito à delimitação e à articulação da ordem do social e da ordem do psicológico. Segundo Bronckart (2012), outro objetivo de Vigotski, a distinção entre princípios explicativos e unidades de análise da psicologia, também não chegou a ser atingido, até porque dependia do primeiro objetivo, não alcançado. A esse respeito, Bronckart sustenta, a partir das contribuições de Léontiev e da sociologia compreensiva (HABERMAS, 1987), que “é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)” (BRONCKART, 2012, p. 30).

A terceira dificuldade refere-se ao estatuto a atribuir à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações. Vigotski considerava a “palavra” como unidade verbal, opondo-a ao “signo” de Saussure, oposição considerada errônea por Bronckart. Segundo este autor, apesar do interesse de Vigotski pela

análise de obras literárias, este não teria identificado as unidades verbais maiores que Bakhtin começava a conceitualizar como gêneros do discurso.

De acordo com Bronckart (2012, p. 30),

na medida em que essas unidades situam-se claramente em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações, são elas as verdadeiras **unidades verbais** e é no quadro englobante dos **textos** e/ou **discursos** que pode ser conferido um estatuto às unidades de nível inferior, isto é, às palavras ou signos (grifos do autor).

Para o autor supracitado, uma psicologia interacionista deve integrar, primeiramente, a dimensão discursiva da linguagem; ainda, comenta sobre a possibilidade de fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos; esclarecer as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações de linguagem (semiotizadas); identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos é constitutiva do social e, ao mesmo tempo, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares, moldando a pessoa quanto a suas capacidades psicológicas.

A partir da explicitação dessas três dificuldades, Bronckart conclui que o projeto do ISD é considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Sua tese central é a de que a ação humana é resultado da apropriação pelo indivíduo das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2012).

Como o ISD visa a demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento, preocupa-se, também, com o papel da linguagem nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas (BRONCKART, 2007).

Abordando um pouco a história do ISD, Guimarães e Machado (2007) expõem que esta corrente surge a partir de 1980. Pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola – sob coordenação de Jean-Paul Bronckart) se voltaram para um amplo programa de pesquisa comum.

As autoras explicam que, tendo Vigotski como fonte de referência maior, no campo do desenvolvimento; e Bakhtin, no campo da linguagem, esses pesquisadores posicionaram-se a favor da reunificação da Psicologia, atribuindo-lhe

uma dimensão social, com a finalidade de esclarecer as condições da emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano. Destacam que Bronckart chegou a dizer que se tratava de um projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada, como vimos anteriormente. Em uma consulta a sua obra, localizamos tais palavras: “Portanto, temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma *ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem*” (BRONCKART, 2007, p. 20, grifos do autor).

Dada a importância atribuída à linguagem, o referido grupo começou a desenvolver pesquisas sobre o “funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis de textualidade” (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 10).

Segundo as autoras, por volta de 2001, constituiu-se um subgrupo na Unidade de Didática das Línguas (Grupo Linguagem, Ação, Formação – LAF), voltado para um amplo programa de pesquisa para a análise das ações e dos discursos em diferentes situações de trabalho, inclusive educacional (GUIMARÃES; MACHADO, 2007).

Ainda abordando a gradativa ampliação do ISD, as autoras destacam que, no Brasil, essa linha de pesquisa inicia-se com trabalhos no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), que mantinha, desde 1994, acordo institucional com a Universidade de Genebra. Em 2002, inicia-se o grupo Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), registrado no CNPq (em 2015), sob liderança de Anna Rachel Machado (PUC)¹³ e Ana Maria de Mattos Guimarães (Unisinos), que reúne pesquisadores de várias universidades brasileiras, da Universidade Nova de Lisboa, em Portugal, e da Universidade de Rosário, na Argentina. Esse grupo compartilha os mesmos pressupostos gerais e um mesmo tipo de raciocínio global. Os temas e contextos de pesquisa são variados, o que está em perfeito acordo com a concepção multidisciplinar do ISD, uma teoria em construção, que a visa a encontrar, de forma coerente, soluções adequadas aos problemas de cada pesquisa.

¹³ Após o seu falecimento (em 2012), Eliane Lousada, da Universidade de São Paulo, assumiu a liderança do grupo.

Os trabalhos do ISD relativos aos textos e/ou discursos filiam-se a uma Psicologia da Linguagem, uma subdisciplina da Psicologia, que se centra na análise do funcionamento e da gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 2006). De acordo com o autor, diferentemente das demais subdisciplinas da Psicologia (Psicologia da Percepção, Psicologia das Emoções, Psicologia Cognitiva, Psicologia Social, Psicologia Clínica etc.), a Psicologia da Linguagem sustenta que

a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006, p. 122).

Como vimos, pesquisas que seguem a perspectiva do ISD são desenvolvidas em diferentes situações de trabalho. No campo educacional, segundo Bronckart (2006), o avanço da didática foi reforçado pelos aportes dos trabalhos da ergonomia francesa europeia e de uma corrente mais recente que é dela derivada – análise do trabalho. Para ele, ao distinguirem o trabalho prescrito e o trabalho real, essas teorias contribuem muito com a didática (educação). Tal distinção já foi detalhada anteriormente. Voltamo-nos, agora, para a definição do conceito de trabalho para o ISD.

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo [...] (BRONCKART, 2006, p. 209, grifos do autor).

Decorre daí a necessidade de definir a própria atividade, distinguindo-a de ação e agir. Para o autor, à primeira vista, a atividade seriam os comportamentos, as condutas, as intervenções que todos nós desenvolvemos diariamente. Porém, Bronckart (2006) destaca que se trata de uma questão complexa, partindo de três abordagens para melhor compreender essa complexidade.

A primeira abordagem considerada é a filosofia da ação, herdada de Wittgenstein e de Anscombe e reformulada por Ricoeur (1977) sob o nome de semântica da ação. Distingue os acontecimentos que se produzem na natureza (fenômenos) das ações propriamente ditas (envolvem motivo, intenção e capacidade

física). Nessa corrente teórica uma ação só pode ser compreendida *a posteriori* e as propriedades psíquicas de um sujeito individual da ação têm papel determinante.

A segunda, a teoria da atividade, oriunda, sobretudo, dos trabalhos de Leontiev (1979), dá ênfase às dimensões, primeiramente, coletivas do agir humano – indivíduos com espaço de liberdade ou criatividade restrito.

A terceira delas, proposta por Bühler (1934) e por Schütz (1998), defende a ação como um processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas (externas ou internas). Atribui um papel importante ao sujeito individual (piloto da ação), que deve sempre pilotar, mesmo sem rumo certo, enfrentando restrições sociais e materiais múltiplos.

Dessa exposição, Bronckart (2006) destaca a atividade ou a ação como resultado de um processo interpretativo. Ainda, para o autor, fica evidente um problema de semiologia (uso aleatório dos termos “atividade”, “ação” e “agir”). Daí ele buscar definições estáveis para que suas afirmações sejam inteligíveis, conforme retomamos, de forma resumida:

- agir: qualquer forma de intervenção no mundo (genérico);
- atividade: designa uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado;
- ação: o que ocorre na atividade, mas no âmbito de uma pessoa particular.

O autor destaca que aos dois últimos termos atribui-se um estatuto teórico ou interpretativo – por isso a expressão “leitura” do agir.

Nesse sentido, abordar o trabalho docente do ponto de vista da atividade requer uma análise dos motivos, intenções e recursos utilizados pelo coletivo de professores. Sobre estes aspectos, o autor distingue, ainda:

- no plano motivacional: a) determinantes externos – origem coletiva; natureza material ou da ordem das representações sociais; b) motivos: razões de agir (individual);
- no plano intencional: a) finalidades – origem coletiva e socialmente validadas; b) intenções – fins do agir (individual);

- no plano dos recursos para o agir: a) instrumentos – artefatos¹⁴ concretos e “modelos do agir” (gêneros de atividade, para Clot); b) capacidades: recursos mentais e comportamentais (individual).

Tal distinção é bastante pertinente para este trabalho, uma vez que nos propusemos a analisar os gêneros da atividade docente/“modelos do agir”, que envolvem os instrumentos – os recursos para o agir; ainda, visamos a examinar o processo de estilização dos referidos gêneros, o que, para nós, está diretamente ligado aos determinantes externos e às razões de agir de cada professor, bem como relaciona-se às finalidades e intenções, ou seja, os fins do agir de cada docente.

Ao partilharmos dessas distinções, pensamos que estamos considerando a atividade docente enquanto situada não somente nas circunstâncias presentes, mas “igualmente na história pessoal e social do sujeito psicológico e inclusive em seu corpo” (CLOT, 2007, p. 199).

1.1.4 Trabalho docente sob uma visão interdisciplinar

Inspiramo-nos em Muniz-Oliveira (2015) para nomearmos esta seção, que enfatiza a historicidade do conceito de trabalho docente, seu caráter mutável e, principalmente, a interdisciplinaridade que, muitas vezes, o permeia.

Segundo Bronckart (2006, p. 203, grifo do autor), “há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho**”. Machado (2007) faz uma leitura dessa afirmação e explica que a expressão em destaque está sendo utilizada no sentido marxista do termo, de modo que só recentemente o trabalho intelectual (não produtor de bens materiais) passou a ser considerado objeto legítimo de estudo.

A autora alerta que o sentido do termo empregado por Bronckart não deve ser confundido, então, com a perspectiva de Smith, Say e Malthus. Segundo Méda (1995) *apud* Machado (2007), estes economistas propuseram a aplicação do termo “trabalho” para as atividades produtoras de bens materiais, com divisão entre

¹⁴ Nesta pesquisa, assumimos a perspectiva vigotskiana de instrumento: “instrumento técnico” e “instrumento psicológico”, sobre os quais discorreremos na revisão sobre instrumentos. Entretanto, por trazermos à cena diferentes abordagens teóricas, vamos manter a terminologia empregada em cada uma delas. Apesar da flutuação terminológica (proveniente de concepções diferentes e/ou decorrente de traduções) entendemos que os autores se referem à atividade instrumentada. Portanto, estas considerações também serão válidas quando do emprego de “ferramenta”.

“trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, sendo este destinado ao trabalho doméstico e intelectual.

Com base em um panorama sobre o trabalho do professor nas pesquisas em educação, Saujat (2004) adverte que as pesquisas desenvolvidas até então consideram o ensino como um trabalho, entretanto, reduzindo-o a seu objeto e à sua significação objetiva: a transmissão de conhecimentos. Ignoram, assim, a *multifinalidade da atividade dos sujeitos*, que é a fonte de numerosos conflitos de critérios (LEPLAT, 1982 *apud* SAUJAT, 2004).

Segundo Bronckart (2006), o interesse pela análise do trabalho docente está ligado à evolução natural das didáticas das disciplinas escolares, que se constituíram nos anos 1960/70. No campo do ensino de línguas (no decorrer das três últimas décadas), a didática se apropriou de noções e métodos de novas teorias gramaticais (principalmente da Gramática Gerativa) e de abordagens textuais e discursivas. Essas noções e métodos foram transpostos e inseridos em três níveis: programas; instrumentos de ensino; procedimentos e conteúdos de avaliação da aprendizagem dos alunos. A partir daí, se tornou necessário avaliar essas mudanças, com um deslocamento da orientação da didática: muito centrada nos alunos, a didática passa a se interessar pela realidade do trabalho educacional, pelas formas de ser um professor bem-sucedido naquilo que é a especificidade de seu ofício: “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (BRONCKART, 2006, p. 207-208).

Vemos acontecer o que Saujat (2004, p. 27, grifo do autor) chamou de “reequilíbrio em proveito do *polo* professor”, ao referir-se às pesquisas em didática no campo do francês e da matemática, até então centradas nos objetos de saber e no desenvolvimento das competências languageiras dos alunos.

Como vimos, mesmo quando as pesquisas passaram a considerar o polo professor em suas análises, a *multifinalidade da atividade não era considerada* (SAUJAT, 2004). Nesse mesmo viés, Amigues (2004) demonstra que é comum se falar do trabalho do professor abordando os meios que este utiliza para atingir um fim: programas, métodos pedagógicos ou didáticos (no sentido francófono) que levam a aprendizagens por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como meros executores de prescrições e, ainda, frequentemente são criticados, alegando-se que o que fazem não corresponde ao que deveria ter sido feito.

No âmbito da psicologia do trabalho e da ergonomia de língua francesa,

a tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito (AMIGUES, 2004, p. 39, grifos do autor).

Daí a atividade não poder ser “tocada com o dedo”, para utilizar a expressão de Hubault (1996), citado por Saujat (2004).

A análise da atividade permite compreender essa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que, longe de ser algo totalmente negativo, é condição para que o sujeito, ao tentar regular essa distância, mobilize e construa recursos que acarretam em desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004).

Amigues (2004), retomando Clot (1999) a respeito do real da atividade, afirma que, no âmbito do ensino,

o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que *tudo corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade (AMIGUES, 2004, p. 40, grifos do autor).

Nesse sentido, o professor está sempre buscando realizar o que não foi realizado, mudando, por exemplo, “uma série de exercícios ou de textos quando as *aulas estão batidas*, para não se entediar ou pelo prazer de *fazer de outro jeito*” (AMIGUES, 2004, p. 40-41, grifos do autor).

Distinguindo entre atividade e ação, Amigues (2004) explica que esta diz respeito a uma situação particular em que quem age tem um objetivo bem preciso. Já na atividade, em função do relacionamento de diversos objetos que a marcam, o sujeito é levado a fazer suas próprias escolhas. A partir disso, o autor define o trabalho docente como uma atividade instrumentada e direcionada, em função destes objetos – constitutivos da atividade do professor, porém, geralmente

ignorados pela pesquisa em educação – a saber: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas.

De acordo com Amigues (2004), no âmbito da psicologia do trabalho ou da ergonomia de língua francesa, as prescrições são constitutivas da atividade do professor, cabendo a este uma reorganização do seu próprio meio de trabalho bem como do meio dos alunos; as prescrições, por serem normalmente vagas, requerem que os professores redefinam para si mesmos as tarefas prescritas, para, então, definirem as tarefas que irão prescrever aos alunos. Podemos pensar, assim, as prescrições como “procedimentos concebidos por outros, advindos em uma cascata hierárquica” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343), a serem reconcebidos pelos coletivos de trabalho.

Na mesma direção dos trabalhos de Amigues e Saujat (2004), Machado (2007) busca conceituar o trabalho docente em sua complexidade. Para a autora, as mudanças dos processos de trabalho – flexibilização da produção, especialização flexível, novos padrões de busca de produtividade, adequação da produção à lógica do mercado, citando Antunes (1995) – possibilitaram a emergência do trabalho docente enquanto objeto de estudo. Tais mudanças refletiram no agir docente, na identidade e subjetividade do professor e nas políticas educacionais, que passaram a incentivar os processos de “formação de professores”. Surgiram, assim, muitas pesquisas sobre essa questão, atreladas às demandas institucionais (ingênua ou conscientemente).

Porém, ainda segundo Machado (2007), houve um movimento de reação a essas políticas governamentais, que contavam com os chamados especialistas, que estariam a seu serviço, selecionando e prescrevendo novos artefatos materiais ou simbólicos¹⁵ aos professores.

Foi nesse movimento de contestações, no final da década de noventa, que pesquisadores, voltados para as questões educacionais, encontraram na abordagem ergonômica uma forma de explicitar a complexidade da atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador. Surgem, assim, os primeiros estudos sobre o trabalho do professor nessa perspectiva, inclusive os desenvolvidos pelo próprio grupo ALTER, mencionado na seção anterior.

¹⁵ Machado (2007) parte de Rabardel no que se refere ao conceito de instrumento. Esta perspectiva será apresentada na seção que trata dos instrumentos.

Com base nos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da atividade, Machado (2007) apresenta uma definição – provisória, como ela mesma diz – para “trabalho do professor”.

Antes, a autora define a atividade de trabalho (em geral) em uma leitura marxiana, a qual julga compartilhar com Bronckart (2004), Clot (1999/2006) e autores como Amigues (2004) e Saujat (2002). Organizamos, de forma resumida, o que Machado (2007) compreende por atividade de trabalho:

- atividade situada, que sofre influências dos contextos nos quais se insere; pessoal e sempre única, dado que o trabalhador se envolve de maneira física, cognitiva, emocional; impessoal, uma vez que as tarefas são, inicialmente, prescritas por instâncias superiores;
- prefigurada pelo próprio trabalhador, que reelabora as prescrições, tornando-as autoprescrições; que procura atender as demandas externas, levando em conta seus objetivos e os limites de seu funcionamento físico e psíquico;
- mediada por instrumentos, considerando que o trabalhador se aproprie de artefatos disponíveis no meio social;
- interacional, pois, ao mesmo tempo em que o trabalhador transforma o meio em que age e os instrumentos de que faz uso, é por eles transformados;
- interpessoal, no sentido de que há interações com outros indivíduos, inclusive ausentes;
- transpessoal, ou seja, guiada por modelos do agir que são construídos pelos coletivos de trabalho ao longo da história de cada ofício;
- conflituosa, uma vez que o trabalhador deve fazer escolhas para (re)direcionar seu agir, frente às diferentes situações. Esses conflitos podem gerar aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador; contrariamente, também podem representar amputação do poder de agir, levando ao sofrimento do trabalhador, que pode chegar a desistir de agir em seu ofício.

Considerando as características gerais das atividades de trabalho, no

esquema a seguir, Machado (2007) ilustra os elementos básicos do trabalho do professor.

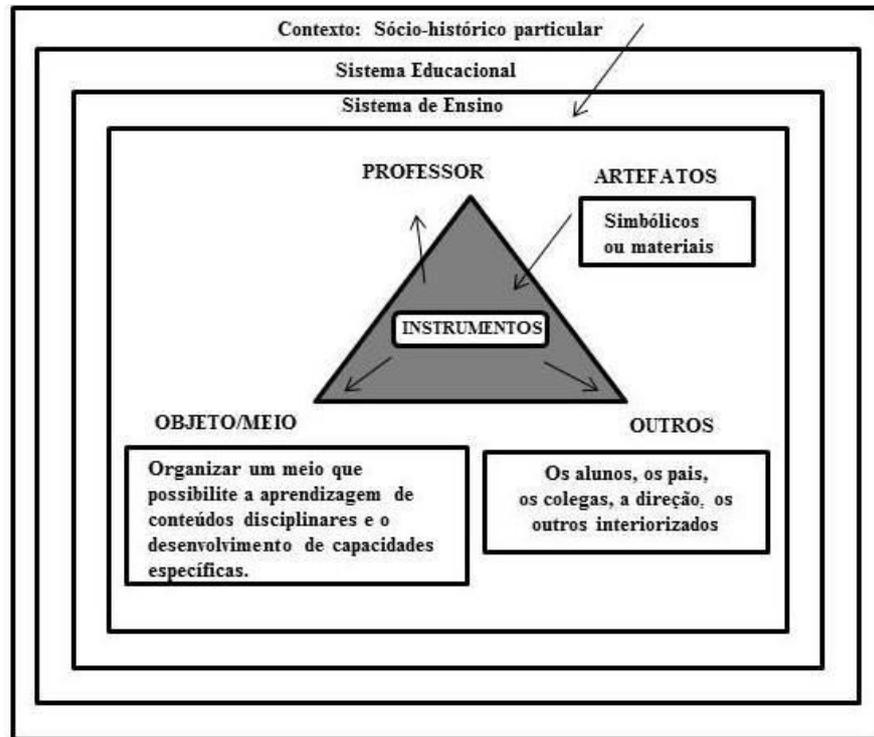


Figura 1 - Elementos do trabalho do professor. Fonte: Machado (2007, p. 92)

O esquema mostra que o trabalho docente está vinculado a uma rede múltipla de relações sociais e, assim como o trabalho em geral, compreende uma atividade em que um sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, valendo-se de artefatos materiais e simbólicos construídos sócio-historicamente, que podem ser transformados em instrumentos para seu agir, os quais podem agir sobre os próprios sujeitos, transformando-os.

Sobre esse esquema, Machado (2009) afirma que ele restringe o trabalho do professor à sala de aula, quando as pesquisas apontam para múltiplas atividades de trabalho desse profissional. Assim, a autora reconhece que esse esquema deve ser reconstruído:

No momento, podemos pensar em um esquema que agregue vários triângulos, cada um deles remetendo a uma determinada tarefa do professor, das quais temos que especificar quais são os artefatos, os instrumentos apropriados, os objetos e os outros nelas envolvidos (MACHADO, 2009, p. 40).

Este novo esquema seria retratado por meio da seguinte figura:

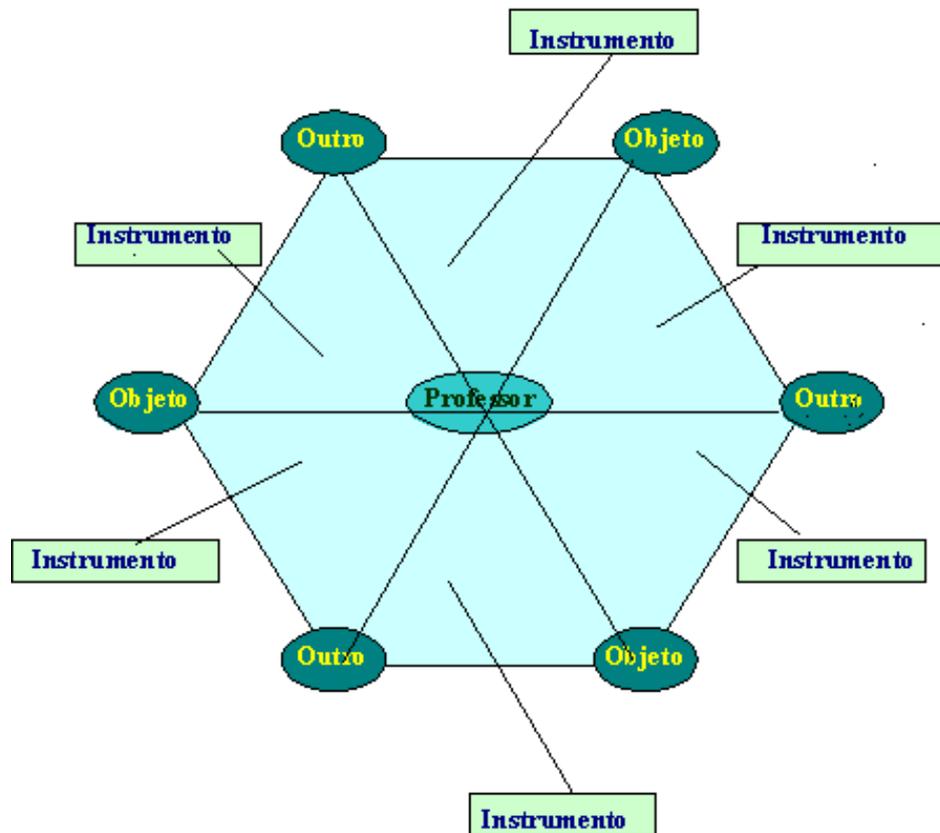


Figura 2 – A complexidade do trabalho docente. Fonte: Machado (2010) *apud* Bueno, Scaransi e Rocha (2014).

As considerações de Machado (2009), bem como o novo esquema, demonstram que a mudança de tarefa do professor implica na alteração dos demais elementos. A dificuldade de representar (a partir de esquema) o trabalho do professor se traduz pela complexidade que esta atividade dirigida encerra, conforme podemos perceber na definição de trabalho docente de Machado:

Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

A autora acrescenta que o trabalho do professor requer que este possua recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para: a) reelaborar continuamente as prescrições; b) manter ou reorganizar seu agir, de acordo com

necessidades de cada momento; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; d) servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; e) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos.

Estas formulações, embora provisórias, demonstram o quanto o trabalho docente é multifacetado e não comporta meros executores de tarefas; antes, pressupõe a presença de atores que intervêm nos rumos de seus próprios trabalhos.

Encerramos esta seção recordando que, em prefácio à obra de Lima (2010a), Clot demonstra a importância de não se temer a submeter “uma disciplina à prova da outra”, o que ressalta a força da interdisciplinaridade, que só tem a enriquecer as análises desses campos tão complexos, como é o caso da atividade humana em situações de trabalho e, mais recentemente, a atividade educacional vista como um trabalho (MACHADO, 2007). Compartilhando desse pensamento, esta pesquisa pretende se beneficiar e, ao mesmo tempo, contribuir com a referida interdisciplinaridade.

1.2 Gêneros de atividade

Antes de buscar definir os gêneros de atividade – exemplificá-los – é fundamental compreender a posição que estes ocupam no contexto das discussões sobre o trabalho. A perspectiva ergonômica trouxe a identificação da distância entre o prescrito e o real. Todavia, para Clot (2010b) não existe, de um lado, a prescrição social e, de outro, a atividade real, mas há

um terceiro termo decisivo que designamos como o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho (CLOT, 2010b, p. 119).

Clot (2007), para falar da atividade em situação do ponto de vista do gênero, parte das contribuições de Jouanneaux (1999), para o qual existe uma “cultura profissional coletiva” que permite, por exemplo, que duas pessoas que não se conheciam antes possam ser capazes de compor imediatamente uma equipe operacional. Trata-se de uma referência social, que foi denominada “ambiente cognitivo comum” (BRESSOLLES, DECORTIS, PAVARD, 1996 *apud* CLOT, 2007,

p. 36) e “referencial operativo comum” (DE TERSSAC, CHABAUD, 1990 *apud* CLOT, 2007, p. 36), elaborado por um coletivo de trabalho, estabelecendo regras não escritas e não imutáveis.

Estas regras não tornam a ação predeterminada, mas pré-ordenada, sem as quais a própria situação de trabalho não existiria (MAGGI, 1996 *apud* CLOT, 2007), nem mesmo o coletivo de trabalho (DE TERSSAC, 1992 *apud* CLOT, 2007).

Clot (2007) parte dos referidos autores para descrever o que ele denomina gênero: instrumento social da ação, que conserva a história de um grupo; memória pessoal¹⁶ de um local de trabalho; é constitutivo da atividade pessoal, um meio de ação para cada um. Também denominado instrumento coletivo de ação (CLOT, 2014). Partindo das reflexões de Bakhtin, Clot (2007, 2010b) discorre sobre a atividade de trabalho como um entimema¹⁷, em que a atividade compreende uma parte explícita e outra subentendida, sendo que a esta que os gêneros de atividade estão relacionados.

Para melhor compreendermos esta comparação, recorreremos ao próprio Bakhtin/Voloshinov (1976): um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida. Nesse mesmo sentido, Vigotski (1998, p. 185) afirma que “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas”.

Para Bakhtin/Voloshinov (1976), cada enunciado é um entimema social objetivo – consiste da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e da unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor –, uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social. A partir dessas formulações, a parte subentendida da atividade de trabalho é definida como:

aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2007, p. 41).

Assim, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente

¹⁶ Lê-se “transpessoal” (CLOT, 2010b, p. 120).

¹⁷ Forma de silogismo em que uma das premissas não é expressa, mas subentendida: “Sócrates é um homem, logo, é mortal”, ficando subentendido que todos os homens são mortais.

estáveis de enunciados – os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), o que coloca em questionamento os dois polos tidos como opostos pelo linguista Saussure – língua prescrita (signo arbitrário) e liberdade real do locutor em situação (CLOT, 2010b).

De acordo Clot (2007, 2010b), de maneira semelhante, cada coletivo de trabalho, em seus respectivos campos, também elabora tipos relativamente estáveis de atividades – gêneros de atividade.

No âmbito da linguagem, Bakhtin (2016, p. 39) afirma que, se tivéssemos de criar os gêneros do discurso “pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e, pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível”, o que não é diferente quanto à atividade de trabalho – constituída de enunciados.

Na construção da noção de gênero de atividade de Clot (2007), proposições de Bruner (1991) a respeito do que ele denominou uma psicologia cultural do trabalho também são levadas em conta. Para este, agir no âmbito de uma determinada cultura é possível através de protótipos sociais. Estes são “as “ajudas” de qualquer natureza que definem o trabalho antes de nós o realizarmos e que nos permitem não ter de reinventar as soluções já encontradas” (CLOT, 2007, p. 43). O conceito de gênero é construído no decorrer desta obra, entretanto, apesar de longa, expomos a seguir uma das passagens em que este conceito possibilita uma compreensão bastante ampla:

Quanto ao gênero, este não é senão o sistema aberto das regras impessoais¹⁸ não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação. Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto. Trata-se por fim das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar; o sistema social das atividades reconhecidas ou interditas num meio profissional dado (CLOT, 2007, p. 50).

¹⁸ Lê-se “transpessoal” (CLOT, 2010b, p. 120).

A história de um meio de trabalho “fixa os previsíveis do gênero” (CLOT, 2010b, p. 123), que orientam a atividade pessoal em situação: maneiras de comportar-se, de dirigir a palavra, de encetar uma atividade e de levá-la a termo, de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Tanto as operações como a conduta dos profissionais são organizadas a partir de avaliações comuns subentendidas (CLOT, 2014).

Mas como um gênero de atividade chega a ser reconhecido em um dado meio profissional?

Sobre essa questão, Faïta (2004) enfoca que só há gênero se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas. O autor adverte para a questão da natureza dialógica do gênero, de modo que é a sua coerência que o funda, na relação com o outro. No âmbito da atividade, Faïta afirma que é a própria atividade, particularmente a compreensão do outro, é que valida ou não a seleção efetuada dentre as formas de fazer e dizer. Se a escolha não é validada, o gênero não pode ser identificado. Em outras palavras, as variantes genéricas que se configuram a partir de escolhas dos profissionais devem passar pelo “crivo do trabalho coletivo”, para, eventualmente, “ampliar” o gênero (CLOT, 2014, p. 96).

Para falar do papel das “escolhas” e do “sentido” nas atividades, Faïta (2004) recorre ao seguinte fato: podemos ler um livro para nos distrair, nos informar, passar o tempo e, para isso, servimo-nos de um dos gêneros possíveis que caracterizam obrigatoriamente a atividade de ler. Por exemplo, uma leitura mais atenta e rigorosa não faria sentido caso o leitor tivesse a pretensão de ler apenas para se distrair. Da mesma forma, os professores fazem escolhas e recorrem aos gêneros possíveis para dar forma a seu modo de ensinar. “Essas escolhas, dentre outras, dão sentido à sua atividade, pois orientam suas ações, integrando seus gestos em um conjunto coerente” (FAÏTA, 2004, p. 78). Segundo o autor, uma interpretação dessas escolhas é um caminho para avançar no conhecimento da própria atividade.

Podemos nos perguntar até que ponto as escolhas são feitas de maneira consciente. Segundo Bakhtin (2016), ainda que na prática empreguemos os gêneros de discurso (orais e escritos) de forma segura e habilidosa, é possível que, em termos teóricos, desconheçamos inteiramente sua existência. Percebemos que, certamente, é daqui que Clot (2007) faz uma leitura para os gêneros de atividade,

que não seriam explicitados nem mesmo na consciência dos trabalhadores, como já mencionamos.

No caso da atividade docente, Mazzillo (2006), ao tratar sobre o trabalho do professor de línguas, expõe alguns exemplos de gêneros de atividade: o modo de iniciar as aulas, de ensinar leitura e gramática, de fazer a chamada para conferir a presença dos alunos. Em nossa pesquisa, que conta com a participação de uma professora que lecionava três disciplinas (Inglês, Português, Literatura¹⁹), para diferentes turmas, provavelmente, identificaremos diferentes gêneros de atividade.

Para finalizarmos a questão dos gêneros de atividade, discorreremos sobre os gêneros de técnicas, abordados por Clot e Faïta (2016):

Propusemos (CLOT, 1999a) observar, igualmente como um *gênero de técnicas*, o regime de utilização das técnicas em um dado meio profissional. Estritamente falando, o gesto profissional de um sujeito é uma arena de significações. Ele é também a individuação e a estilização das técnicas corporais e mentais, eventualmente diferentes, em circulação no *métier* e que dão o “toque social” desse *métier*. Tal gesto é apenas a íntegra das discordâncias e dos apoios entre o gesto prescrito, meu próprio gesto, e o gesto dos colegas de trabalho (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 37, grifos do autor).

Segundo os autores, os gêneros de técnicas situam-se entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e de pensar de um meio. Deste modo, assim como um enunciado pode ser conveniente ou inadequado em um meio social, é possível que gestos, atos materiais e corporais sejam mal ou bem-vindos.

Apesar do caráter normativo dos gêneros, os recursos que os gêneros de técnica fornecem aos sujeitos para controlar seus atos em direção aos objetos “não têm igualmente nada a invejar daqueles que contêm um gênero de discurso” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 37). Protossignificações e proto-operações estão, o mais das vezes, entrelaçadas, formando a textura do gênero e de suas variantes. “Poder-se-ia dizer que os gêneros de discurso e os gêneros de técnicas formam juntos o que se pode chamar de *gêneros de atividades*” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 38, grifos do autor).

Chama-nos a atenção as expressões protossignificações e proto-operações. Esta é mencionada somente uma vez, sendo que a primeira aparece duas vezes. O

¹⁹ A análise da instrução ao sócia não abrangeu a disciplina de Literatura, conforme explicaremos nos procedimentos de análise dos dados.

primeiro momento é quando Clot e Faïta (2016) discorrem sobre os gêneros do discurso:

Esses gêneros fixam, em um dado meio, o regime social de funcionamento da língua. Trata-se de um estoque de enunciados esperados, protótipos das maneiras de dizer ou de não dizer em um espaço-tempo sociodiscursivo. Podemos falar, com F. François (1998, p. 9), em protossignificações genéricas que põem em relação o linguístico e o extralinguístico (p. 35-36).

Não há, a nosso ver, uma definição precisa dos referidos termos. A partir de uma consulta ao dicionário²⁰, verificamos que “proto” significa “elemento que significa primeiro”. Pensamos, assim, que protossignificações estão relacionadas aos gêneros do discurso, uma vez que “tradições se exprimem e se preservam sob o invólucro das palavras” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 36) e que proto-operações dizem respeito aos gêneros de técnicas. Lembramos que os modos de dizer e os modos de agir dos sujeitos são determinados sócio-historicamente, para que possam se comunicar e agir de forma adequada nas diferentes situações a que são expostos.

Observações de Silva (2013) também colaboram para compreendermos melhor os gêneros de técnicas. A autora destaca que Clot (2010) apresenta os gestos como movimentos corporais realizados por um sujeito na realização de seu trabalho. A noção de gesto em Clot diferencia-se da noção de “gestos didáticos que engloba as intervenções verbais do professor no exercício de seu trabalho com os alunos no processo de ensino aprendizagem de um objeto de ensino” (SILVA, 2013, p. 98). Compreendemos, assim, por que Clot associa os gêneros de técnicas e os gêneros de discurso para caracterizar os gêneros de atividade.

Como vimos, os gêneros de técnicas envolvem, também, as técnicas do corpo. Mauss (2003) afirma que o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Sem falar de instrumento, o corpo é o primeiro e o mais natural objeto técnico, ao mesmo tempo que é um meio técnico do homem. Entretanto, durante há algum tempo só se considerava (até mesmo ele, conforme afirma) a existência de técnica se houvesse a presença de instrumento.

Segundo Mauss (2003) são inúmeros os fatos que poderíamos enumerar para demonstrar o concurso do corpo e dos símbolos morais ou intelectuais. Acompanhemos um exemplo:

²⁰ Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/proto>. Acesso em 08/10/2018.

Olhemos para nós mesmos, neste momento. Tudo em nós todos é imposto. Estou a conferenciar convosco; vedes isso em minha postura sentada e em minha voz, e me escutais sentados e em silêncio. Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não. Assim, atribuiremos valores diferentes ao fato de olhar fixamente: símbolo de cortesia no exército, de descortesia na vida corrente (MAUSS, 2003, p. 408).

Ao analisar a atividade de um professor de filosofia, Clot (2007) cita alguns exemplos de técnicas do corpo: ritmos da fala, trocas de olhares, a aparência; é uma espécie de “uniforme” graças ao qual o professor endossa uma função com a qual pode em seguida tomar liberdades, jogar com ela para atrair a classe. “Senhoras e senhores” é o que lhe permite “reservar tempo para interrogar a classe com o olhar” (CLOT, 2007). Em nossos dados, ficaremos atentos às técnicas do corpo que Sara, participante da pesquisa, possa vir a explicitar, dado seu caráter instrumental.

O gênero é uma memória social da atividade a ser apropriada pelo sujeito, que, simultaneamente deve assimilá-lo e colocá-lo a serviço de sua ação como meio de realizá-la (CLOT, 2007, p. 94). Para este, a apropriação é um uso que reformula o gênero e, neste sentido, já estamos entrando no terreno do funcionamento do gênero, o que implica abordar o conceito de estilização, conforme segue.

1.2.1 Estilização no trabalho docente

O gênero nunca pode se dar por acabado, sendo sua estabilidade sempre provisória, o que “convoca” o estilo a participar da sua renovação. Inversamente, é o controle do gênero que permite dele libertar-se, por meio da criação estilística (CLOT, 2007). O estilo é antes de tudo a estilização individual ou a de alguns colegas na renovação do gênero profissional (CLOT, 2014, p. 96).

Portanto, uma abordagem do trabalho docente do ponto de vista dos gêneros de atividade não é possível sem considerarmos os processos de estilização que ocorrem nas atividades dos professores.

Sobre a renovação dos gêneros, Clot (2007) explica que o sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas, que ele tira “o melhor partido dos pressupostos materiais e simbólicos da ação mediante um trabalho de afastamento”, visando à eficácia da ação (p. 184).

Além da expressão “afastamento”, Clot (2007) também utiliza o termo “distância”. Para ele, esta é identificável em todas as criações profissionais e é por

meio dessa distância que “os sujeitos se libertam das restrições do ofício para transformá-las em recursos pessoais ou coletivos” (p. 184).

Mas o que vem a ser esse afastamento e essa distância? A partir de uma consulta ao dicionário²¹, encontramos que o termo “afastamento” pode significar “fazer mudar de hábitos ou de ideias”. Para “distanciamento”, que é sinônimo de “distância”, o dicionário Aurélio (1999, p. 694) traz, como segunda definição: efeito que os dramaturgos e diretores da escola moderna do teatro épico visam a obter e que tem como objetivo afastar o envolvimento emocional do espectador; efeito de estranhamento.

Além disso, com base na leitura de Bakhtin (2016, p. 98) no que se refere a auto-objetivação (na lírica, na confissão etc.), constatamos que “objetivar-se é se colocar para fora de si mesmo”. Assim, quando Clot diz que o sujeito se distancia e se liberta das restrições do ofício, podemos entender que se trata de uma objetivação do gênero em questão, que permite olhar para ele com “outros olhos”, com sobriedade, como diz Clot (2007, p. 184); objetivação que torna o gênero visível, a ponto de ser possível ao sujeito que este o olhe com o intuito de poder “mudar algo”, ainda que em pequenas proporções. Para nós, isso exigiria, inicialmente, uma atitude de estranhamento, mencionado há pouco.

Utilizar outras lentes pode significar olhar com “os olhos de outro gênero”, que significa mobilizar os meios desse gênero “alheio” para sair de um impasse encontrado no gênero de situação em que se está e sair desse gênero (CLOT, 2007, p. 188).

Em suma, de acordo com Clot e Faïta (2016), o movimento de colocar-se fora dos gêneros, em contínuas modificações de distância (oscilação às vezes rítmica que consiste em se distanciar, em se solidarizar, em se confundir) é compreendido como criações estilísticas. Para eles, este trabalho do estilo produz uma estilização dos gêneros que é capaz de transformá-los desenvolvendo-os, o que os mantém em “estado de marcha” (p. 39).

A obra de Clot (2007) é repleta de exemplos de questões que ele discute, e não poderia ser diferente, pois se trata de uma análise da ação situada. Na sequência, expomos um exemplo muito singular de estilização.

O autor retoma a narrativa de M. Durand, operário de uma fábrica do grupo

²¹ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/afastamento>. Acesso em: 19/05/2018.

automobilístico PSA (Peugeot société anonyme), que trata sobre a montagem singular de um painel de carro numa linha de montagem – uma demonstração técnica da montagem real, presenciada por visitantes. Segundo o operário, “não se trata de sair golpeando em qualquer ponto. Sim, podemos dar grandes golpes com os pés nos painéis. O importante é saber onde bater e onde apertar. Palavra de especialistas”²² (DURAND, 1990, p. 30 *apud* CLOT 2007, p. 185).

Aqui conferimos que, ao fixar o painel com os pés, o operário não nega o gênero, pois continua tendo que saber onde bater – entendemos que isso seria o que Clot chamou de “tirar o melhor partido dos pressupostos da ação”; a fixação do painel com as mãos seria um estilo que se estabilizou, tornando-se uma variante do gênero. O esperado seria ver uma demonstração da montagem do painel com as mãos; mas o operário se liberta do curso da atividade esperada, como vimos anteriormente, desenvolvendo-a, colocando em questão o uso de uma nova variante, que torna visível o “gênero normal” e propõe aos visitantes uma avaliação deste (CLOT, 2007, p. 185) – uma forma de assinalar as exigências habituais da tarefa.

Desta forma, “o estilo individual torna-se, por sua vez, a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais” (CLOT, 2007, p. 50).

É importante destacar que o gesto técnico do trabalho é duplamente orientado: para o destinatário e para o objeto do trabalho (CLOT, 2007). Em outras palavras, “o gesto eficaz jamais é cheio de si, orientado em linha reta. Polifônico, ele se desenha na encruzilhada da relação consigo mesmo, com os outros e com o objeto” (CLOT, 2007, p. 186). No caso da montagem dos painéis, os destinatários podem ser os visitantes e a própria hierarquia, para quem os trabalhadores querem mostrar que a tarefa na linha de montagem destrói algumas funções das atividades, a exemplo da criatividade (CLOT, 2007).

A dupla orientação da ação é, então, uma das condições necessárias para que a estilização ocorra. Além disso, segundo Clot (2007), o cruzamento de gêneros, a pertinência simultânea, por uma atividade, a dois ou mais gêneros distintos expõe o sujeito a desenvolver um estilo. O autor define o estilo como “a criação a que o sujeito deve recorrer a fim de dominar o jogo das mudanças de

²² Como se trata de palavras de um operário, “especialista” em “palavra de especialistas” não se refere à expertise “externa” (Clot, 2010b, p. 117).

gênero, as passagens entre gêneros” (CLOT, 2007, p. 196).

Um importante exemplo de estilização pode ser encontrado em Lima (2017), a partir da análise de visitas técnicas, em que professor e alunos de um centro de formação profissional visitam uma das oficinas de uma empresa ferroviária. Aqui se trata da “interferência de uma variante do *gênero educacional* sobre uma variante do *gênero industrial* e vice-versa” (LIMA, 2017, p. 138, grifos do autor), conforme explicaremos a seguir.

Na visita técnica, em função da referida interferência, houve a manifestação de estilos diferentes: de um lado, o estilo de aula do professor, marcado pelo “passo a passo”; de outro, o estilo de produção do colaborador (trabalhador responsável pela oficina visitada), marcado pela “correria”.

Inicialmente, prevaleceu o estilo do professor, privilegiando o “passo a passo” e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Lima (2017) esclarece que, após as 10h, há uma reconcepção do projeto discursivo para o evento (visita técnica), uma vez que o professor e o colaborador percebem a limitação dessa forma de conduzir a visita.

Após esse horário, o professor passou a proceder, predominantemente, de acordo com o ritmo do colaborador, que passou a conduzir o evento no sentido de agilizar a exploração dos postos de trabalho. Para isso, algumas alterações foram necessárias: as interações entre colaborador, professor e alunos sofreram alterações, tendo sido privilegiadas as interações colaborador-professor e vice-versa; passou a não haver mais a sequência ou estrutura preparação-execução-encerramento na exploração de cada posto de trabalho; as demonstrações em cada posto de trabalho deram lugar às explicações sobre os mesmos; as ações passaram a ser descritas, em vez de serem anunciadas, depois executadas diante dos alunos, inclusive por estes.

A situação levou o professor e o colaborador a oscilarem entre os extremos contraditórios, fazendo com que os dois estilos se encontrassem em luta, um prevalecendo sobre o outro, desencadeando na instabilidade do gênero correspondente ao evento educacional.

Na terceira e na quarta visita técnica, o professor e o colaborador passaram a agir buscando um meio termo que contemplasse tanto a necessidade de “correr” com os trabalhos quanto de explorá-los e apresentá-los aos alunos de maneira gradual. Assim, o gênero do discurso, que passou a ser elaborado e reelaborado, foi

assumindo uma forma relativamente estável. Com isso, a aula se assemelha à produção e esta se assemelha à aula; o professor se assemelha ao especialista da linha de produção e o colaborador a um professor. Eis que se tem, então, uma atividade educacional híbrida.

O que ocorreu, segundo Lima (2017, p. 142) foi uma “oscilação dos sujeitos entre opostos contraditórios, cada um correspondente a um projeto discursivo diferente”, fenômeno este que o autor denomina atividade reguladora, que consiste em um modelo explicativo da estilização do gênero, que

ocorre no comportamento humano por meio de um processo de tentativa de equilíbrio do sujeito com seu meio. Assim, o trabalhador docente se engaja em uma atividade reguladora, oscilando entre dois extremos na tentativa de estabilidade da aula diante dos empecilhos provenientes do meio. (ARIATI, LIMA, 2018, p. 209)

Do exposto sobre a visita técnica, apreendemos que as necessidades advindas da própria atividade (ora rápido demais, ora muito detalhado) leva o professor e o colaborador a se libertarem (por meio do estilo) da pluripertinência genérica (CLOT, 2007), não negando os gêneros, mas partindo deles e renovando-os, gerando uma nova variante do gênero – um meio termo, híbrido, como proferido por Lima.

Valemo-nos, ainda, de mais um exemplo utilizado por Clot (2007), que demonstra claramente que “o sujeito não vive no interior de um único gênero” (p. 189). Trata-se de uma instrução ao sócia de um professor de filosofia de um grande colégio secundário da região de Paris, cuja transcrição pode ser encontrada em Clot (2010b). Mais precisamente, refere-se a primeira observação (comentário escrito)²³ a respeito da instrução ao sócia:

A primeira observação diz respeito aos vínculos entre meu trabalho como responsável sindical e meu trabalho como professor. Não é evidente a articulação entre essas duas atividades. No entanto, através do sócia, tomei consciência de que uma boa parte de minha legitimidade de professor estava apoiada em meu compromisso sindical: além de vir ao liceu para dar aulas, “faço” o liceu em que venho dar aulas. Eu o construo, protejo, fico preocupado com ele e sinto-me responsável por ele [...] (CLOT, 2010b, p. 221).

²³ Após fornecer “instruções a um sócia”, o profissional é convidado a redigir um comentário sobre as instruções dadas (CLOT, 2010b, p. 209), de forma que esta etapa compreende um momento de autoconfrontar-se com o próprio texto. Mais detalhes serão fornecidos no capítulo de procedimentos metodológicos.

Parece que, diferentemente do caso das visitas técnicas (a própria atividade influenciou no processo de estilização), nesta situação a pluripertinência dos gêneros sindical e pedagógico não é uma necessidade criada pela escola, por assim dizer; não se trata de uma prescrição da escola que o professor tenha ações, necessariamente, de um sindicalista.

O que acontece é que o professor tem dificuldades de se desvencilhar de um gênero ao adentrar em outro. Quando o professor está nos corredores, conversando com os colegas, ou cumprimentando o diretor, prevalece o gênero sindical, do qual o professor tenta se desfazer ao entrar na “pele de professor”. Mas, para ele, não se trata de desligamento, ou seja, “o professor” não deixa de ser “sindicalista”; talvez tente se distanciar desse gênero, mas não o faz totalmente; em alguns momentos volta a se solidarizar com o mesmo, por vezes confunde esses dois gêneros (CLOT, 2007, p. 196). Para este, o estilo está sempre situado no ponto de colisão entre os gêneros que ele combina de maneira diversificada a depender do momento a fim de conseguir libertar-se deles.

Dado que “o gênero social é constitutivo do estilo” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 41), não há possibilidade, segundo os autores, de o estilo ser um simples atributo psicológico privado; antes, se falará mais facilmente em estilo da ação, pois a ação é sempre direcionada.

Para falar como Bakhtin (2016, p. 21), “onde há estilo há gênero”. Dessa forma, nesta pesquisa, o empenho em analisarmos os processos de estilização na atividade representada de uma professora denotará uma leitura dos gêneros de atividade como um todo.

Ainda sobre o professor de filosofia, podemos ver com clareza que as preocupações com a questão sindical permanecem vivas quando o mesmo passa à lógica educacional. São preocupações que existem em virtude das suas experiências na esfera sindical, compondo parte de sua memória pessoal, para a qual o professor se volta ao estilizar, ao ser um professor sindicalista, que constrói o liceu, em vez de apenas dar aulas.

Neste ponto, destacamos que “o estilo não se encaminha somente para os gêneros sociais da memória coletiva. Sua emergência depende também da relação do sujeito com sua própria memória operatória e subjetiva” (CLOT, 2007, p. 196). Segundo este autor, não se pode dar conta das criações estilísticas apenas em termos das multipertinências sociais.

Há no estilo uma “dupla vida”, que é ao mesmo tempo pessoal e impessoal²⁴, para citar as contribuições de Jouanneaux (CLOT, 2007, p. 41). Para este, valorizando a memória subjetiva, a psicologia estaria “retocando” a abordagem bakhtiniana que remete o estilo ao gênero ao privilegiar a função da memória social impessoal²⁵ da atividade – abordagem esta que sinalizou para as questões subjetivas, ao considerar “a enunciação do locutor e de seu projeto enunciativo um dos momentos de realização do gênero” (CLOT, 2007, p. 197).

Contudo, a memória pessoal não se opõe à impessoal²⁶, visto que, com base em Vigotski, a memória pessoal também é dotada de interferências e uma polifonia (CLOT, 2007, p. 197): “a história pessoal do desenvolvimento do sujeito não deixa de lhe propor a abertura ou o fechamento de seus conflitos intrapsicológicos”, da mesma forma que as interferências entre os gêneros representam conflitos que estão no princípio do desenvolvimento do próprio gênero.

A ação do sujeito está voltada, então, para o coletivo e suas obrigações, mas também para si mesmo. No decorrer de sua história, através de suas experiências, instrumentos/esquemas²⁷ operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos – *scripts*/estoque de prontos-para-agir em função da avaliação da situação – vão sendo sedimentados (CLOT, 2007, 2010b; CLOT; FAÏTA, 2016). Para os autores, frente às diferentes situações, os esquemas da experiência do sujeito interferem entre si, fazendo com que renasça nele possibilidades e impossibilidades, a serem capturadas ou superadas.

Dessa maneira, temos duas pistas muito relevantes para nossas análises: observar a ocorrência de marcas de estilização por multipertinência de gêneros, bem como em função da memória pessoal da professora, que certamente vive inúmeras experiências em seu dia-a-dia, principalmente por trabalhar com o ser humano.

Para concluir acerca da “dupla vida” do estilo, uma espécie de “política externa” no seio do gênero e uma “política interna”, caracterizando a história pessoal do desenvolvimento psicológico (CLOT; FAÏTA, 2016), destacamos:

²⁴ Posteriormente, Clot (2010b, p. 120) veio a reconhecer que o que havia sido tomado como “impessoal” passaria a ser considerado como “transpessoal”. Assim, impessoal passa a designar a tarefa e transpessoal o gênero profissional (p. 290).

²⁵ Lê-se “transpessoal” (CLOT, 2010b, p. 120).

²⁶ Lê-se “transpessoal” (CLOT, 2010b, p. 120).

²⁷ Em Clot (2007, 2010b) encontramos o termo “esquemas”. Já em Clot e Faïta (2016), a forma empregada é “instrumentos”. Talvez isso se dê por questões de tradução, já que são textos traduzidos por diferentes autores. Talvez, aqui, “esquemas” seria mais adequado, já que há uma discussão específica sobre “instrumentos”.

o estilo não consiste apenas em se liberar do gênero social desenvolvendo-o. [...] O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a ajusta, a retoca, colocando-se fora dela por um movimento, uma oscilação – às vezes também ritmicamente – consistindo em dela se distanciar, em se solidarizar com ela, em confundir-se com ela, mas também em desfazer-se dela de acordo com contínuas mudanças de perspectiva (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 9)

De todos os aspectos que envolvem a discussão sobre gênero de atividade e estilização, talvez, o mais “intrigante” seja o fato de o gênero ser sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo, dinâmica que garante continuidade do trabalho (CLOT, 2007). Da mesma forma, no tocante à figura subjetiva da ação – o estilo –, seus esquemas (operatórios, perceptivos, corporais, emocionais, relacionais e subjetivos) também são sempre velhos e novos simultaneamente.

Esta concepção advém dos ensinamentos de Bakhtin no âmbito do enunciado concreto. Abordando a relação entre o “dado” e o “criado” no enunciado verbalizado, o autor explica que o enunciado sempre cria algo que não existia antes dele, inteiramente novo e singular, que tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Em outras palavras, a novidade e a singularidade de um enunciado tem a ver com o sentido que se atribui a ele, o que depende do que Bakhtin chama de relação emocionalmente valorativa com a realidade. Para este autor, o real juízo de valor só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. Por exemplo, a oração “Que alegria!”, no contexto de certo enunciado, pode assumir tom irônico ou amargamente sarcástico (BAKHTIN, 2016, p. 48).

Contudo, tal criação se dá a partir de “algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). O dado inteiro se transforma em criado” (BAKHTIN, 2016, p. 95). Quando o sujeito profere o enunciado “Que horas são?”, ele pode querer saber a respeito do horário, de fato, ou pode estar sinalizando para alguém que o tempo esgotou. No caso de um aluno dirigir essa pergunta ao professor, após ele ter avançado cinco minutos da aula, muito provavelmente o aluno quer dizer, de forma delicada, que a aula acabou.

Trazendo essas questões para discutirmos o estilo, verificamos que este não corresponde a algo totalmente inovador da parte do sujeito, mas diz respeito às escolhas efetuadas dentro de um campo de possibilidades gerado pelo gênero e aos possíveis retoques nele realizados para atender às demandas do meio (ARIATI; LIMA, 2018). A novidade e a criação ficam aos custos do retoque (CLOT, 2014, p.

96). Para Clot (2010b, p. 179), quando o sujeito vence a “opacidade da atividade compartilhada pelos outros graças aos instrumentos desta”, retocando estes instrumentos e “obrigando” a atividade a superar a si mesma, assiste-se a uma estilização dessa atividade.

O estilo é, portanto, uma forma de “repetição sem repetição” (BERNSTEIN, 1996 *apud* CLOT, 2010b, p. 178), sendo identificável quando a “ação é repetida sem ser repetitiva” (p. 180), estando presentes a criação coletiva e individual. É isso que impulsiona as variações (variantes genéricas) que podem conservar a vitalidade do gênero profissional (CLOT, 2014, p. 96).

Outra forma de repetição é a que encarcera a atividade e a mantém prisioneira, ficando o dado genérico necrosado e o desenvolvimento da atividade suspenso.

Faremos, aqui, um parêntese na tentativa de mostrar por que a “repetição sem repetição”, para falar como Clot, o “criado” a partir do “dado” é algo que nos desperta curiosidade.

Para isso, embasar-nos-emos em algumas proposições de Delamotte (2002). De acordo com este autor, para o senso comum, a criação se trata de um ato significativo. Ainda, afirma que a “modernidade habituou-nos a conceber a invenção como produto de ideias novas” (p. 99). Entretanto, criar significa descartar diferentes opções, sendo que o criador é aquele que faz uma escolha, de acordo com seus valores, e introduz, na prática de sua arte, um “fato” novo (DELAMOTTE, 2002).

Para este autor, de forma semelhante ao que foi visto em Clot (2007), o estilo de um pesquisador ou de um artista encontra-se na distância que ele efetua entre seu objeto ou seu projeto e ele próprio. Delamotte fala, também, em talento, algo que “expressa a competência de se libertar das regras comuns” (DELAMOTTE, 2002, p. 105). Nestes termos, precisamente, poderíamos falar em uma aproximação entre estilo e talento, claramente *não* concebido como um dom, algo inato ao sujeito.

Para Delamotte (2002, p. 101), o criador situa-se entre uma originalidade singular e uma dimensão coletiva, o que vai ao encontro da afirmação de que a “singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo” (BRAIT, 2012, p. 98); também há a afirmação de que “o estilo do poeta é engendrado *do estilo de sua fala interior*”, em que esta é produto de sua vida social inteira (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 23).

Brait (2012) retoma a proposição de Buffon (1753), para o qual “O estilo é o homem” e a contestação de Bakhtin/Voloshinov (1976) em relação a ela:

[...] “O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 23).

Depreendemos desta proposição que não existe estilo sem endereçamento do enunciado e que o social é constitutivo do individual. “O estilo é endereçado” (MOLINO, 1994, p. 231 *apud* CLOT, 2007, p. 186). Essa questão será fundamental em nossas análises, principalmente, pelo fato de que a professora lecionava diferentes disciplinas, para diversas turmas.

Sintetizando o conceito bakhtiniano de estilo, Brait (2012) expõe que o enunciado participa, ao mesmo tempo, de uma história e da autenticidade de um acontecimento, de um evento, o que dá “margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo” (p. 98), o que está de acordo com a defesa de que o estilo não é um atributo psicológico privado (CLOT, 2007; CLOT; FAÏTA, 2016).

A partir das definições de estilo e das questões que o mesmo envolve, bem como dos exemplos que demonstram a estilização dos gêneros, talvez falta-nos abordá-lo do ponto de vista do empoderamento que ele pode representar.

Sobre a margem de estilização no processo de renovação dos gêneros, que pode ser identificada como poder de agir do sujeito na construção de seu enunciado, Bakhtin (2016, p. 17) nos diz que nem todos os gêneros do discurso são propícios ao estilo individual – os mais favoráveis são os gêneros da literatura de ficção.

Na atividade de trabalho, o estilo “dá margem” ao trabalhador para que ele realize sua tarefa, o que representa uma apropriação psicológica (ajustamento) do gênero (CLOT, 2007, p. 184). Contudo, pode ocorrer uma “repetição da ação de modo idêntico” (LIMA, 2010a, p. 237), de modo que o processo de reformulação dos gêneros pode ficar comprometido.

Para Clot (2010b), a obstrução da dinâmica das relações entre estilos e gêneros está no princípio da amputação do poder de agir – o desenvolvimento se encontra “em suspenso” (p. 130).

Se, por um lado, ao desenvolver sua atividade, seus objetos, instrumentos e destinatários, o sujeito afeta a organização do trabalho por sua iniciativa, por outro, a própria atividade do sujeito não é afetada quando a iniciativa possível não se concretiza (CLOT, 2010b, p. 8). Neste caso, a pessoa age sem se sentir ativa, trazendo consequências para eficácia da ação e para sua saúde.

Sobre esta questão de agir sem sentir-se ativo, recordamos a passagem de Amigues (2004), citada na seção sobre o trabalho docente, na qual o autor fala que o professor muda exercícios ou textos quando ele considera que as aulas estão “batidas”, para não se entediar ou pelo “prazer de fazer de outro jeito”. Para nós, esse fato demonstra um dos motivos por que o professor renova o gênero: “aulas batidas”, num certo sentido, denotam um enfraquecimento do seu poder de agir, um agir sem sentir-se ativo (daí querer ampliá-lo, por meio de mudanças); o fato de o professor não querer entediar-se ou ter prazer em “fazer diferente” demonstra que ele estiliza, também, para proteger-se. De fato, o estilo é endereçado, também, ao próprio sujeito, conforme visto anteriormente (MOLINO, 1994, p. 231 *apud* CLOT, 2007, p. 186).

Finalizamos esta seção recordando a última frase da obra de Clot (2007, p. 203): “Dispor dos gêneros é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu”, onde isso é possível e necessário, para falar como Bakhtin (2016, p. 41), afinal de contas, “cada ação profissional possui maior ou menor potencial para produzir ou criar um gênero” (CLOT, 2014, p. 96).

1.2.2 Instrumentos no trabalho docente

Nos processos de estilização, o distanciamento é essencial, ocorrendo quando o sujeito toma seus instrumentos de trabalho, bem como a si mesmo, como objeto da própria atividade (CLOT, 2007; LIMA, 2014). Os instrumentos exercem, portanto, papel fundamental nestes processos. Buscamos, agora, entender como estes instrumentos surgem, suas características e funcionamento.

Ao longo do processo da evolução, atos e processos de comportamento naturais surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais, tanto no homem quanto em animais superiores (VIGOTSKI, 1996, p. 94). Já as funções e formas de comportamentos artificiais ou instrumentais, específicas do comportamento humano,

são produtos da evolução histórica, uma realização posterior da humanidade (VIGOTSKI, 1996, p. 94).

Vigotski (1996) distingue os instrumentos em psicológico e técnico. Para o autor, “ferramentas ou instrumentos psicológicos” são dispositivos artificiais que surgem no comportamento humano, para o domínio dos próprios processos psíquicos e alheios; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais. Os instrumentos psicológicos, em primeiro lugar, são utilizados como instrumentos de regulação social²⁸ e, depois, se transformam em meios de influência sobre si mesmo (FRIEDRICH, 2012, p. 72), de modo que a ação desencadeada pelo sujeito, com o auxílio de instrumentos psicológicos, “transforma o sujeito em “objeto” de sua própria ação” (FRIEDRICH, 2012, p. 66). Para Clot (2007, p. 30), quando o sujeito se toma como objeto para realizar sua tarefa, ele protege uma intenção de outras intenções.

O instrumento técnico, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, visa a provocar determinadas mudanças no próprio objeto, recriando totalmente o sistema de operações de trabalho (VIGOTSKI, 1996, p. 97).

Enquanto o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural, o instrumento psicológico modifica a estrutura das funções psíquicas e a evolução destas (VIGOTSKI, 1996, p. 94).

Os instrumentos psicológicos são enumerados da seguinte forma: “linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 1996, p. 93-94).

De acordo com Friedrich (2012, p. 57), “qualquer objeto pode tornar-se um meio mnemotécnico, tendo como único critério o fato de que deve permitir que nos lembremos de um modo melhor de alguma coisa”.

²⁸ Por exemplo, sem o horário coletivo no qual o homem pauta seu comportamento, as relações humanas ficariam gravemente perturbadas e até mesmo inviáveis (ELIAS, 1998). O autor diz que, para uma criança que cresça em uma sociedade submetida a uma regulação temporal muito intensa, a aprendizagem do complexo sistema simbólico dos relógios e do calendário leva de sete a nove anos. Além de “aprender a dizer as horas”, é necessário se adaptar a este sistema sua sensibilidade e seu comportamento. Entretanto, depois de passarem por esse processo de aprendizagem, as pessoas parecem esquecer que precisaram aprender o “tempo”.

Vamos entender como ocorre esse processo, a partir de Vigotski (1996). Para o autor, na lembrança natural, a conexão associativa é direta (um reflexo condicionado): A – B entre os dois estímulos A e B. Na lembrança artificial, mnemotécnica, através do instrumento psicológico X (nó no lenço, esquema mnemônico), estabelece-se duas novas conexões: A – X e X – B, conforme figura a seguir.

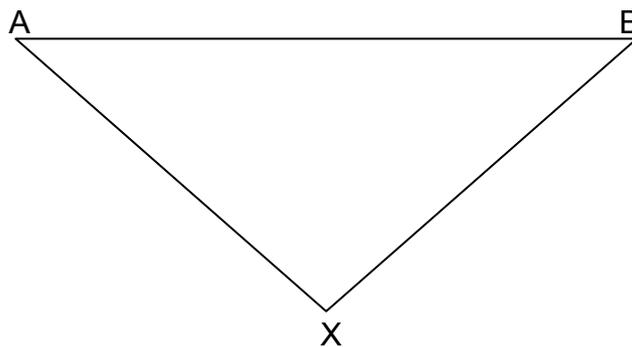


Figura 3 – A relação entre os processos instrumentais e os naturais. Fonte: Vigotski (1996, p. 95).

O reflexo condicionado também marca estas novas conexões. As conexões artificiais conduzem ao mesmo resultado, mas por caminho diferente daquele da conexão que se dá naturalmente (A – B).

No ato instrumental, o instrumento psicológico é um componente intermediário entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida (VIGOTSKI, 1996, p. 96). Assim, à luz de Vigotski (1930 [1985]), Friedrich (2012) nos diz que o instrumento psicológico tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para a realização de uma tarefa se desenvolvam de uma forma melhor. A educação, por exemplo, em vez de ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança, é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996, p. 99). Daí a relevância dos instrumentos psicológicos no processo educativo.

O que podemos chamar de duplo direcionamento dos instrumentos também é discutido por Clot (2007), entretanto, diferentemente da terminologia adotada por Vigotski, Clot (2007) utiliza os termos “ferramenta/artefato aloplástico” e “signo/artefato autoplástico”. De acordo com suas funções, como será exposto, parece que equivalem a instrumento técnico e instrumento psicológico, respectivamente.

Para Clot (2007), a ferramenta é um artefato aloplástico que serve de mediação à atividade que liga um homem, em primeira instância, ao mundo das coisas, e só em segunda instância o liga a outros homens. Já o signo é um artefato autoplástico que serve de mediação à atividade que liga esse homem, em primeira instância, a outros homens e, apenas em segunda instância no mundo das coisas.

Contudo, é impossível separar por completo, em uma determinada ação, o que está voltado para a transformação do objeto e aquilo que pertence ao domínio das mudanças produzidas sobre o sujeito, a exemplo das “técnicas do corpo”, elencadas por M. Mauss (1950) (CLOT, 2007, p. 87). O que ocorre é uma alternância entre essas duas dimensões.

Além de discutirmos sobre a orientação dos instrumentos, é importante verificarmos como estes instrumentos são “dispostos” nas atividades dos sujeitos. Na verdade, falaremos em apropriação destes instrumentos.

No âmbito de estudos sobre gêneros de atividade, Clot (2007, p. 94) afirma que “a apropriação é um uso que reformula o gênero”; em outra passagem (p. 184), a apropriação psicológica é compreendida como “ajustamento” do gênero (por meio do estilo). Em consulta ao dicionário²⁹, encontramos as seguintes definições para o termo “apropriar”: 1) tornar próprio; 2) acomodar; 3) aplicar, atribuir; 4) tornar ou ser adequado ou conveniente a; 5) apossar-se; 6) tornar seu uma coisa alheia. Parece que a quarta definição e a sexta nos ajudam a entender a ideia de apropriação em Clot: tornar seu um gênero alheio (por meio do estilo), sendo necessário, para isso, tornar este gênero adequado/conveniente (o que vai ao encontro do “ajustamento”, mencionado por Clot).

Segundo Clot (2006b), certas ferramentas não entram nunca na atividade do sujeito, não sendo utilizadas. Entram em sua atividade somente se elas podem servir aos objetivos a que esse sujeito se deu, não somente aos objetivos que se lhe deram. O autor justifica sua proposição:

Por uma razão evidente, bem simples e forte: é que o artefato / ferramenta não é a origem do instrumento. Ele não é a *fonte* (*la source*), a ferramenta é apenas o *recurso* (*la ressource*) da atividade. Faço uma diferença muito importante, porque acredito que esta exista no coração da obra de Vygotski. Há uma diferença entre a *fonte* da atividade, que são sempre os conflitos vivos do sujeito e o *recurso* da atividade, isto é, as ferramentas que o sujeito coloca a seu serviço, transformando os artefatos em instrumentos (CLOT, 2006b, p. 24, grifos do autor).

²⁹ Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/apropriar>. Acesso em 27/01/2019.

Este aspecto também é discutido por Clot (2007), mas, diferentemente da citação anterior, o autor atribui à Rabardel (1995) a proposição que assegura o fato de que o lugar de um instrumento na ação é uma característica do sujeito e não diretamente do artefato. Exemplo disso é a existência de catacreses (instituição pelo sujeito de meios adaptados aos propósitos que ele procura realizar) (CLOT, 2007, p. 120). As catacreses podem ser objetivas/centrífugas, dirigidas em primeiro grau para o mundo, ou subjetivas/centrípetas, dirigidas em primeiro grau para o próprio sujeito (CLOT, 2007; 2010b).

Segundo Rabardel (1995; 1999 *apud* CLOT, 2007, p. 77), o instrumento é uma “entidade mista” de artefatos e de esquemas de ações que o sujeito deve conseguir tornar seus ou transformar para viver no mundo e compreender-lhe as leis. Béguin e Rabardel (2000, p. 181), fazendo menção aos trabalhos de Rabardel (1995, 1999), definem “esquema de utilização” como uma estrutura ativa em que experiências passadas são incorporadas e organizadas, transformando-se em uma referência para interpretar novos dados.

Para Béguin e Rabardel (2000, p. 175), “um instrumento não pode ser confundido com um artefato”, visão inicial que os autores atribuem a Vigotski. Um artefato só se torna um instrumento (gênese instrumental) através da atividade do sujeito (BÉGUIN; RABARDEL, 2000).

Em uma abordagem desenvolvimentista, instrumentos “não são apenas entendidos como objetos materiais fabricados, mas também são entidades psicológicas e sociais” (BÉGUIN; RABARDEL, 2000, p. 173), daí afirmarem que os artefatos podem ser materiais ou simbólicos, produzidos pelo sujeito ou por outros.

Como vimos anteriormente, Vigotski (1996) desenvolve o conceito de instrumento técnico e instrumento psicológico, que adotamos para esta pesquisa. Bakhtin (2014) nos alerta sobre a encarnação material (seja como som, massa física, cor, movimento do corpo etc.) de todo fenômeno que funciona como signo ideológico, posição com a qual concordamos, pois “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (Bakhtin, 2014, p. 33). Este fator parece não ser considerado na perspectiva adotada por Béguin e Rabardel (2000), ao classificarem o artefato em “material” e “simbólico”.

Dado que o instrumento é formado pelo artefato e seus esquemas de utilização, a gênese instrumental possui duas dimensões: a instrumentação e a instrumentalização.

Os processos de instrumentação levam ao surgimento e evolução de esquemas de utilização, mas também à incorporação de novos artefatos em esquemas pré-existentes (BÉGUIN; RABARDEL, 2000, p. 181).

Já os processos de instrumentalização dizem respeito ao surgimento e evolução do componente artefato do instrumento: selecionando, agrupando, produzindo e definindo as funções; ainda, referem-se à transformação do artefato (estrutura, operação etc.). Os processos de instrumentalização ampliam os usos previstos do artefato (BÉGUIN; RABARDEL, 2000, p. 183).

Ambas as dimensões estão relacionadas ao sujeito, e distinguem-se pelo seu foco: no processo de instrumentação, o sujeito se desenvolve e no processo de instrumentalização é o artefato que evolui (BÉGUIN; RABARDEL, 2000, p. 181).

Como dissemos anteriormente, as funções e formas de comportamentos artificiais ou instrumentais são produtos da evolução histórica (VIGOTSKI, 1996, p. 94). Béguin e Rabardel (2000) retomam essa visão histórico-cultural apresentada por Vigotski em 1930 e atribuem um papel importante aos esquemas de utilização que, em sua forma social, “dão o fruto do que a história e a cultura nos ensinaram sobre a ação humana” (BÉGUIN; RABARDEL, 2000, p. 182).

Mas como cada indivíduo chega a tornar “seus” esses esquemas de utilização? Lima (2010a, 2014) não faz referência a esquemas, mas nos ajuda a compreender melhor o papel do sujeito na configuração dos instrumentos de que faz uso.

Para Lima (2010a) não existe, de um lado, o artefato e, de outro, o instrumento. De acordo com o autor,

o artefato pode ser, ao mesmo tempo, artefato e instrumento e o instrumento, por sua vez, pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e artefato. Isso quer dizer que, assim que o professor e o colaborador tomam o artefato e começam a tateá-lo, sua taxa de “conteúdo instrumental” começa a aumentar e sua taxa de “conteúdo artefactual” começa a diminuir (p. 236).

No caso da Visita Técnica, quanto mais o professor e o colaborador tatearem a linguagem e a oficina, mais próximos estarão de fazer com que se tornem instrumentos. Ainda,

mais próximos estarão, portanto, do curto-circuito entre os dois aspectos operacionais dos quais devem dar conta em simultaneidade: priorização do ensino-aprendizagem dos alunos e priorização da distribuição adequada do tempo total de visita entre os diferentes postos de trabalho a serem explorados (...) (LIMA, 2010a, p. 236).

No que se refere aos tateamentos do colaborador, especificamente, Lima expõe que

quanto mais tateava a linguagem, mais próximo se encontrava do curto-circuito cujo resultado é a soldagem do artefato com o gesto: a oscilação discursiva torna-se *gesto* e o *artefato*, enquanto instrumento do outro, torna-se instrumento seu (LIMA, 2010a, p. 244, grifos do autor).

Para entendermos a proposição “artefato enquanto instrumento do outro”, expomos as formulações de Bakhtin (1997) sobre a elaboração do enunciado:

Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero (BAKHTIN, 1997, p. 311-312, grifos do autor).

Por analogia, Lima (2010a, p. 227) afirma que “quando se trabalha não se retira os instrumentos do sistema técnico, mas das atividades dos outros que se assemelham pelo gênero à atividade em desenvolvimento”. O autor defende que não é possível que os instrumentos sejam transmitidos de uma pessoa para a outra, de modo que eles duram e perduram sob a forma de um processo de evolução contínua, assim como ocorre com a língua, que

[...] não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 111).

Os trabalhadores ou aprendizes não recebem os instrumentos prontos para ser usados, pois precisam penetrar no “complexo sistema de intercâmbio entre atividades, no interior do qual se encontram os instrumentos” (LIMA, 2010a, p. 227). Portanto, é necessário falarmos a respeito de como ocorre o processo de apropriação do instrumento.

Para Lima (2010a, p. 229), “o instrumento sem um gesto não é um instrumento, mas um artefato vazio como o é também o som sem a significação. O instrumento sem um gesto não mais se relaciona ao mundo do trabalho”, da mesma forma que “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana” (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

O gesto, por sua vez, é, ao mesmo tempo, trabalho e pensamento técnico, pois é a unidade do pensamento técnico (LIMA, 2010a). Este autor se baseia em Vigotski, que defende que a unidade do pensamento verbal é o significado das palavras:

o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1998, p. 151).

Lima (2010a) reitera que o gesto, como a significação da palavra, corresponde a um ato de pensamento, o que corrobora a afirmação de que os gêneros de atividade, “paradoxalmente, englobam e são englobadas pelos gêneros de discurso, em um amálgama indissolúvel” (LIMA, 2014, p. 176). Vygotsky também contribui para compreendermos o gesto enquanto ato de pensamento. Para este autor, “há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. O pensamento manifestado no uso de instrumentos pertence a essa área, da mesma forma que o intelecto prático em geral” (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

Observamos que é o gesto do sujeito que potencializa a configuração de um instrumento. A seguir, mostraremos como Lima concebe este processo, designado por “flexão” do gesto profissional, ou seja, atividade reguladora, que compreende o *“processo de desenvolvimento/apropriação do instrumento em um movimento gradual que vai do exterior ao interior da mesma forma que a linguagem egocêntrica,*

para Vigotski (1934/2001), vai do exterior para o interior” (LIMA, 2014, p. 198, grifos do autor).

Daí a importância dos tateamentos, das oscilações dos sujeitos em suas atividades. A atividade reguladora também é definida como

esse movimento, essa oscilação do sujeito entre motivos opostos para conseguir fazer *simultaneamente* aquilo que ao longo de toda sua vida profissional se apresenta e se impõe *sucessivamente* no curso de sua atividade (LIMA, 2010a, p. 223, grifos do autor).

Entendida, também, como “falta de jeito”, essa oscilação tem por objetivo “regular o que está desregulado ou, em outros termos, superar dificuldades encontradas no curso da atividade, transformando o desenvolvimento potencial em real [...]” (LIMA, 2010b, p. 124).

Na situação de aprendizagem de utilização do martelo, analisada por Lima (2010a, 2014), o aprendiz oscila entre dois aspectos operacionais ao mesmo tempo: garantia da eficácia e garantia da própria segurança, que fazem com que o aluno posicione sua mão ora na extremidade do cabo, ora próximo ao corpo do martelo. Segundo Lima, apesar da prescrição e da insistência do professor para que o aprendiz proceda de acordo com esta (empunhar o martelo pela extremidade), o aluno procura agir não exatamente como lhe é prescrito, e isso é compreensível a partir da formulação de que “a distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15).

A atividade reguladora consiste no próprio processo de desenvolvimento tanto do gesto profissional quanto da significação funcional do instrumento, dando “acabamento” ao gesto profissional (LIMA, 2010a). O autor chama a atenção para a distinção entre sentido funcional e significação funcional. Esta diz respeito à representação mental da função de um instrumento, enquanto aquele diz respeito à função efetiva desse instrumento em uma dada situação.

Quando se fala em função efetiva e sentido funcional do instrumento significa que o “instrumento do outro” foi convertido em “instrumento para si”. Nesse processo, há uma migração funcional – de instrumento a objeto e de objeto a instrumento – conforme Lima (2014), que, por sua vez, parte de formulações de Clot (2003, 2006) e de Vigotski (2003).

Segundo Clot (2006b), para Vigotski, no decorrer do desenvolvimento psicológico, o social não está sempre no mesmo lugar, havendo uma migração funcional do social: no início, ele é *recurso* para o sujeito, para depois tornar-se *fonte*. Portanto, explica Clot, não há interiorização do social, mas sim um renascimento do social na vida subjetiva, uma recriação. Podemos dizer, neste âmbito, que o instrumento, inicialmente *recurso* para o sujeito torna-se *fonte* de novas ações; assim como Vigotski fala em desenvolvimento psicológico, na atividade, falamos em desenvolvimento operatório – o que não quer dizer que este não tenha caráter psicológico, tendo em vista que o gesto corresponde a um “ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (LIMA, 2010a, p. 229).

Segundo Amigues (2004, p. 44), o professor utiliza mais ferramentas³⁰ concebidas por outros do que por ele mesmo (manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos, tirados de arquivos, emprestados de colegas etc.). À primeira vista, podemos enxergar isso como algo negativo, mas, um entendimento da atividade docente sob a ótica dos gêneros de atividade nos autoriza a dizer que este fato é compreensível e natural, dado que o sujeito realiza a atividade por meio de gêneros e de processos de estilização, que não tem a ver com criação, mas sim diz respeito à recriação.

A discussão sobre instrumentos requer, a nosso ver, que abordemos o conceito de “suporte”, pois não é raro haver confusão entre os termos suporte e instrumento, assim como se confunde, também, gênero e suporte.

Para isso, embasamo-nos em Marcuschi, que traz a seguinte definição de suporte de um gênero: “[...] *locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*” (MARCUSCHI, 2003, p. 11, grifo do autor).

Para o autor, o suporte comporta três aspectos: a) suporte é um lugar físico ou virtual; b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto. O autor esclarece que o suporte deve ser algo real, que pode ter realidade virtual, como no caso do suporte representado pela *internet*. Segundo o autor, esta materialidade é incontornável e não pode deixar de ser considerada.

³⁰ Apesar de Amigues (2004) utilizar a terminologia “ferramenta” – aderimos à expressão “instrumento”, uma vez que não se retira os instrumentos do sistema técnico (LIMA, 2010a) – estamos de acordo sua proposição, pelas razões que expomos no texto.

Marcuschi (2003) distingue, ainda, canal e suporte. Este é caracterizado como um fixador, e aquele como um condutor. Não considera o *CD-ROM*, a fita cassete, as gravações em geral como suportes de gêneros orais, mas como locais de armazenamento ou meios de transporte e o acesso às falas não é direto.

Nesta pesquisa, para além da identificação de instrumentos inscritos no *métier* do professor, buscaremos explicitar os processos de apropriação do “instrumento do outro”, por meio dos quais Sara o transforma em “instrumento para si”; bem como tirar proveito desses processos para melhor caracterizarmos o trabalho docente enquanto uma atividade dirigida (CLOT, 2007, 2010b; CLOT; FAÏTA, 2016).

1.2.3 Coletivo de trabalho e trabalho coletivo

Cada coletivo de trabalho, em seus respectivos campos, elabora tipos relativamente estáveis de atividades (CLOT, 2007; 2010b), como uma “resposta comum às prescrições” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90); formula regras não escritas que pré-ordenam a ação, sem as quais o próprio coletivo de trabalho não existiria (DE TERSSAC, 1992 *apud* CLOT, 2007). Nesse sentido, quanto mais compreendermos o coletivo de trabalho, mais entenderemos os próprios gêneros de atividade. Além disso, a experiência coletiva pode também perder-se (CLOT, 2007), o que coloca em destaque a importância do trabalho coletivo nos coletivos de trabalho. Eis que este par conceitual é fundamental nas discussões sobre gênero de atividade.

Começamos expondo a concepção de coletivo adotada nesta pesquisa. Clot (2007, p. 38) adverte que “um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo”. Entretanto, há uma controvérsia acerca do coletivo, pois, “a organização do trabalho oficial tenta rechaçar o coletivo, mas esse coletivo é qualquer coisa que é demandada pelo real do trabalho” (CLOT, 2006a, p. 103).

Na Clínica do Trabalho a questão do coletivo é o problema central (CLOT, 2006a). O autor explica que não se trata do coletivo como grupo, mas do coletivo no indivíduo, como recurso para o desenvolvimento individual e da subjetividade – “o sujeito passa a fazer sozinho, e a seu modo, o que havia experimentado com os outros” (CLOT, 2010b). “Por isso Vigotski é tão importante” (CLOT, 2006a) ao

apresentar a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, mas que o social está em nós, no corpo e no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade: “o diálogo profissional é uma fonte do pensamento individual, assim, o coletivo é uma fonte do pensamento individual” (CLOT, 2006a, p. 106).

A partir do reconhecimento da importância do coletivo, podemos melhor interpretar a preocupação de Oddone, com seu espírito prático, e de Clot, a partir de sua perspectiva filosófica³¹, em saber “como”, não “o que” os trabalhadores sabem (CLOT, 2006a). Pensamos que apreender “como” os trabalhadores sabem pode revelar a presença ou a ausência do coletivo de trabalho no processo de renovação dos gêneros de atividade. Trata-se de uma pista que pretendemos seguir em nossas análises.

Da mesma forma, para Diolina (2017), o coletivo não consiste na simples coleção ou agrupamento de pessoas, de profissionais, mas é a “articulação do trabalho coletivo, no qual os operadores/as se engajam, e do coletivo de trabalho do qual eles/elas compartilham” (CAROLY; BARCELLINI, 2013, p. 1 *apud* DIOLINA, 2017, p. 428). Em outras palavras, uma vez engajados nos coletivos de trabalho, os trabalhadores necessitam dispor dos gêneros de atividade, ou seja, dos conhecimentos que compartilham em cada ofício. Inversamente, a vitalidade do coletivo de trabalho é decorrente da qualidade do trabalho coletivo.

Para melhor compreendermos essa questão, é necessário diferenciar, então, trabalho coletivo e coletivo de trabalho. O primeiro diz respeito ao modo como os trabalhadores organizam-se de maneira eficiente nas situações de trabalho (CAROLY; BARCELLINI, 2013 *apud* DIOLINA, 2017); nas palavras de Diolina (2017, p. 428), o trabalho coletivo seria a “união de estilos individuais atuando com objetivos comuns, num dado momento, num dado contexto e situação, em prol do desenvolvimento da atividade”. Um coletivo fortalecido representa uma maior possibilidade de elaboração e reelaboração das normas e das regras que enquadram a ação, bem como de validação dos estilos.

³¹ Clot cursou filosofia e sua tese “O trabalho: entre a atividade e a subjetividade” contou com a orientação de Yves Schwartz, em Aix-en-Provence. A psicologia do trabalho foi o objeto de sua tese de filosofia (CLOT, 2006a, p. 99).

Por outro lado, o enfraquecimento do coletivo

leva o profissional a um desgaste contínuo de seu estilo em virtude do conflito direto com as prescrições, o que significa isolamento profissional, doenças, transgressões de normas, enfraquecimento da criatividade propulsora do desenvolvimento da profissão (DIOLINA, 2017, p. 429).

Nas palavras de Clot (2010b), o trabalho coletivo é privado de coletivo de trabalho quando o coletivo profissional reduz-se a uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento, o que ocorre “quando a história do gênero profissional “degenera” no trabalho coletivo; quando, para afirmá-lo ainda de outro modo, a produção coletiva dos previsíveis genéricos do ofício está em suspenso” (CLOT, 2010b, p. 170-171).

Para o autor, isso representa degradação da saúde no ambiente de trabalho. Cada um, individualmente, sem o interlocutor (coletivo de trabalho), é confrontado com “surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa “sem voz” diante do real” (p. 171). Nesse âmbito, no início, o coletivo de trabalho é objeto de apropriação para a atividade individual; na sequência, deve tornar-se meio para o desenvolvimento da ação de cada um (CLOT, 2010b), porque “sua função não é sedentária” (CLOT, 2010b, p. 177).

Assim, é do ofício que se deve cuidar – manutenção do instrumento genérico do trabalho coletivo – de modo que este trabalho seja mediatizado por um referencial comum.

O coletivo pode assumir formas diversas (AMIGUES, 2004), de forma que um mesmo professor pode pertencer a mais de um coletivo (coletivo dos professores da disciplina, o dos professores da classe, por exemplo). Faïta (2004) relembra a categoria *iniciantes*, proposta por Saujat (2002): independentemente dos lugares de lotação e exercício de professores iniciantes, estes apresentariam traços comuns, como, por exemplo, empenho em gerir a classe (entrada e saída de aluno) ou coordenar a classe (regulação dos comportamentos dos alunos). Segundo Faïta (2004), os professores iniciantes teriam a característica de dar maior importância a determinadas práticas que são menos centrais para os professores experientes, o que faz com que formem uma comunidade.

Quando se fala em coletivo de professores iniciantes, de determinada disciplina, de uma dada classe, parece que estes coletivos já nascem prontos; que o

fato de os professores estarem ligados por algo em comum, faria dos mesmos um coletivo de trabalho. Entretanto, como já apontado por Clot (2007) e por Diolina (2017), com base nos estudos de Caroly e Barcellini (2013), coletivo de trabalho e coleção de indivíduos não devem ser confundidos. De acordo com Lima (2016), é o tipo de caminhada juntos que define se um grupo permanece uma coleção de indivíduos ou se este grupo se desenvolve a ponto de se tornar um coletivo de trabalho, que pressupõe a reunião, mas, sobretudo, a união em condições de vida em comum.

A partir disso, somos instigados a identificar os coletivos aos quais possa a professora pertencer, mas, principalmente, observar se as relações entre os professores (trabalho coletivo, engajamento) denotam um verdadeiro coletivo na escola, ou se o grupo se mantém uma coleção de indivíduos.

Após essas considerações sobre a constituição de um verdadeiro coletivo de trabalho, retomamos Amigues (2004) que, a partir Espinassy (2003), discorre sobre o coletivo mais amplo, o da profissão, para além dos coletivos restritos, pois há questões que são compartilhadas pela maioria dos professores (instância transpessoal da atividade de trabalho), apesar das suas especificidades profissionais. É justamente a partir das instâncias da atividade de trabalho que a questão do coletivo será abordada na sequência.

Além da dimensão transpessoal, o ofício compreende as instâncias impessoal, interpessoal e pessoal (CLOT, 2013): o ofício é, em cada situação, singular (pessoal); é sempre interpessoal, pois, sem destinatário, a atividade perde seu sentido; a dimensão transpessoal é caracterizada por uma “história coletiva que passou por muitas situações e dispôs de sujeitos de diferentes gerações a responderem por ela, de uma situação a outra, de uma época a outra” (p. 6); é impessoal, pois passa pela tarefa prescrita, que mantém o ofício, codificando-o.

Ao mesmo tempo, a prescrição é entendida como um “modelo resfriado a ser descongelado por cada um e por todos, face ao real, com a ajuda dos pressupostos da história comum” (CLOT, 2013, p. 6), dado que é o que há de mais descontextualizado no que o autor chama de “arquitetura da atividade de um trabalhador”. Aqui, vemos claramente as dimensões pessoal (cada um), interpessoal (por todos) e transpessoal (história comum) “agindo” sobre a impessoal. É esse movimento entre as instâncias que mantém o ofício vivo. Retomando a expressão de Vigotski (1977), em outro contexto, Clot (2013) afirma que é por meio deste

movimento que o ofício mostra o que é. Por outro lado, um ofício se apaga quando uma ou outra dessas instâncias “falha em se tornar meio para o desenvolvimento das outras” (CLOT, 2013, p. 7).

A esse respeito, Diolina (2017) e Diolina e Bueno (2017) afirmam que as instâncias não têm ordem hierárquica e que todas atuam conjunta e dinamicamente em favor do desenvolvimento da atividade. Dito isto, voltemos a nossa proposta de situar “os coletivos”: a instância interpessoal refere-se ao trabalho coletivo e a transpessoal, ao coletivo de trabalho.

No jogo entre as instâncias, a participação do coletivo é fundamental, do contrário, o profissional fica no isolamento e muito mais sujeito à imposição de normas. Isso representaria um embate direto entre a instância pessoal e a impessoal, reduzindo a capacidade criativa e transformadora da atividade, o que, por consequência, desvitaliza o coletivo, em suas dimensões interpessoal e transpessoal (DIOLINA, 2017). A falha de qualquer instância faz com que o ofício entre numa espécie de círculo vicioso, comprometendo-o, uma vez que tudo está ligado.

Na sequência, trazemos alguns exemplos de pesquisas que discutem, entre outros, a questão do coletivo. Muniz-Oliveira (2015), ao pesquisar o trabalho docente no ensino superior, sublinha o papel do coletivo de trabalho: buscar meios para a resolução de seus conflitos, para a diminuição do seu sofrimento no trabalho e para evitar a amputação do seu poder de agir. Segundo a autora, sua pesquisa “indica a necessidade da consolidação da formação de um coletivo de trabalho fortalecido que possa se desenvolver no seu trabalho, sem sofrimentos” (p. 243). Para a mesma, é importante um momento de discussão do coletivo sobre os vários estilos dos professores, dos diferentes modelos de agir, com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades para a realização na sua profissão.

Um exemplo do já mencionado rechaçamento do coletivo (CLOT, 2006a) pode ser verificado nas considerações finais da obra de Muniz-Oliveira (2015). A autora questiona os indicadores da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizados na avaliação da Pós-graduação *stricto sensu* (na época, trienal) na área de estudos da linguagem, justamente por não privilegiar um enfoque qualitativo, nem mesmo requerer um papel mais ativo do coletivo de trabalho (p. 248). Ao contrário, na organização atual de trabalho do professor de pós-graduação, se cada professor não cumprir as tarefas prescritas pela agência

responsável pela avaliação mencionada, a avaliação do Programa de Pós-graduação pode ser afetada, o que pode prejudicar, inclusive, os alunos. O professor é “posto como responsável pelo sucesso ou insucesso coletivo, sem que, muitas vezes, sejam-lhe concedidas as condições necessárias pela instituição” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p. 245). Consideramos isso um tanto contraditório, porém proposital, ao mesmo tempo: em nome de um coletivo de trabalho que não é requisitado, o trabalho individual é fomentado. Isso acaba fragilizando o coletivo de trabalho, pois cada um precisa cumprir suas próprias metas.

Diolina e Bueno (2017), objetivando problematizar o papel do coletivo na produção de soluções para desafios diários vividos por oito professores de uma escola estadual na grande São Paulo³², expõem que a estratégia coletiva denominada pelos professores de “o combinado” foi uma das mais significativas em relação ao desafio diário da indisciplina dos alunos.

De acordo com as autoras supracitadas no “combinado”,

além do uso da mesma linguagem com os alunos, há um modo de fazer (um agir experiente) já previsto entre os professores (instância inter e transpessoal). O combinado em particular refere-se a um acordo sobre o que falar e como agir com os alunos, existe um agir comunicacional que gera o agir praxiológico [...] (DIOLINA; BUENO, 2017, p. 79).

Para as autoras, a estratégia do combinado pressupõe interação contínua dos professores, bem como implica um agir que seja legitimado pelo grupo: construção de regras comuns e trocas de ações significativas para a solução dos desafios diários da profissão. Ressaltam, ainda, citando as palavras de Caroly e Barcellini (2013), que é possível visualizar na referida estratégia a existência de uma articulação do trabalho coletivo em que os professores se engajam e do coletivo de trabalho do qual eles compartilham modos de agir.

Por fim, Diolina e Bueno (2017) acentuam que, embora a estratégia do “combinado” possa parecer simples, “nem sempre os professores têm em seu convívio a oportunidade e a confiança mútua necessária para dividir seus desafios e construir, com o outro, estratégias em prol de seu poder de agir” (p. 79). Além disto, a manutenção do “combinado” é difícil, pois este pode facilmente sofrer com mudanças de professores, o que pode desvitalizar o coletivo.

³² Esse trabalho compreende um recorte das análises de uma tese (DIOLINA, 2016).

Nascimento e Zironi (2017) analisam um coletivo de trabalho que se construiu a partir da aproximação de três professores (4º Ano do Ensino Fundamental), em um contexto de formação continuada oferecida pelo município à escola em que atuavam no período da manhã. Buscando vencer os obstáculos advindos dessa formação, estes professores resolveram se unir. Segundo as autoras, os resultados mostram que a formação desse coletivo só foi possível por fatores primeiramente afetivos e emocionais, sendo que os três professores “se tornaram parceiros na realização do trabalho e amigos extramuros” (NASCIMENTO; ZIRONI, 2017, p. 315). Assim, entendem que uma mediação formativa adequada estimula e propicia essa união.

Também, demonstrando a importância da afetividade, uma análise do agir docente na escola quilombola revela que o agir afetivo e o coletivo de trabalho são fortemente impulsionados pelo sentimento de pertencimento a um grupo – quilombola (MODOLO; MUNIZ-OLIVEIRA; SANTOS, no prelo). As autoras explicam que neste contexto escolar o agir afetivo e o coletivo são estratégias não conscientes, formas de empoderamento da cultura quilombola para enfrentar a histórica dominação cultural.

Concordamos, assim, com Nascimento e Zironi, para as quais a formação do coletivo de trabalho é o principal fator de empoderamento do agir docente; só é possível estabelecer esse coletivo “se esse envolver, além das relações profissionais, as emoções tão necessárias para a (con)vivência humana” (NASCIMENTO; ZIRONI, 2017, p. 321), a exemplo dos afetos que marcam o agir docente na escola quilombola, conforme visto anteriormente.

O trabalho coletivo, como toda atividade, “supõe a presença de uma necessidade afetiva” (VYGOTSKY p. 203 *apud* CLOT, 2007, p. 159). A configuração do coletivo de trabalho está diretamente relacionada ao sentido atribuído ao mesmo, entendendo-se por sentido a “relação entre o objetivo imediato da ação e a motivação da atividade” (CLOT, 2007, p. 158), com base em Leontiev (1984).

A ausência ou o enfraquecimento de um trabalho de organização promovido e mantido por um coletivo representa desregramentos da ação individual e, por consequência, perda do sentido e da eficácia do trabalho (CLOT, 2007).

Neste âmbito, o coletivo tem o papel de possibilitar ao sujeito que enfrente a situação desenvolvendo seu poder de agir pessoal; inversamente, o sujeito exerce

uma função no coletivo, ao propiciar que este último amplie seu raio de ação (CLOT; FAÏTA, 2016).

Queremos registrar um último caso envolvendo um coletivo de trabalho. Ruelland-Roger (2013) discorre sobre a experiência de um grupo de professores que participaram de uma intervenção clínica: eles chegaram, à época, a dialogar com a inspeção regional de matemática a respeito da tutoria dos professores estagiários por colegas experientes, em que propunham transformar as maneiras de fazer dos tutores, ao inspirarem-se naquilo que eles próprios experimentaram, por meio da intervenção clínica.

A autora lembra, contudo, a grande dificuldade que é levar adiante as aspirações de um coletivo. Na França, “o lugar e o papel dos profissionais, como componentes ativos da definição, das modalidades de exercício e do desenvolvimento das profissões, constitui, atualmente um desafio” (RUELLAND-ROGER, 2013, p. 143). No Brasil, não é diferente, o que não deslegitima a importância que atribuímos, até aqui, aos coletivos de trabalho, trabalhando coletivamente, uma vez que é o desenvolvimento do trabalho coletivo que “alimenta a história do coletivo de trabalho” (CLOT, 2010b, p. 183).

1.3 Categorias de análise

Nesta subseção, apresentamos, primeiramente, o quadro de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo. Em segundo lugar, para tratarmos da voz do *métier* docente, que veicula os gêneros de atividade, discorreremos sobre polifonia e dialogismo. Por último, trazemos à cena a análise do discurso de linha francesa, que também contribui para a detecção da voz do *métier*.

1.3.1 O quadro de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo

No âmbito do ISD, uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas (BRONCKART, 2012, p. 69), articuladas a situações de comunicação muito diferentes. Essas formas de realização empíricas diversas são chamadas de textos.

O autor também define texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente³³ (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (p. 75). Traz, ainda, a noção de texto singular ou empírico:

unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (BRONCKART, 2012, p. 77).

A arquitetura interna de um texto – sua organização – é descrita como um folhado formado por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A primeira camada é considerada como o nível mais profundo e constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.

Os mecanismos de textualização explicitam, com base no destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. São eles: mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos enunciativos são destinados a contribuir para o estabelecimento de coerência pragmática ou interativa no texto e a orientar a interpretação do texto por seus destinatários. Contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos – instâncias que assumem o que é enunciado no texto; vozes que no texto se expressam –, além de traduzir as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Também denominado “referente”, o conteúdo temático de um texto é definido como o “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 2012, p. 97).

As vozes que podem se expressar em um texto são: a voz do autor empírico; as vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; as vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso

³³ Dito de outra forma, “cada texto exhibe uma determinada organização de seu conteúdo referencial que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (SANTOS, 2012, p. 2).

temático (BRONCKART, 2012, p. 130-131). Segundo o autor, um texto é considerado polifônico quando

nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social etc.) (BRONCKART, 2012, p. 329).

Essas vozes podem estar implícitas, devendo ser inferidas na leitura do texto, justamente pela ausência de marcas linguísticas específicas que as traduzam. Há casos em que as vozes são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 2012, p. 131)

Entretanto, segundo Lousada (2006), Bronckart menciona a existência de polifonia explícita e implícita sem desenvolvê-las, conforme podemos conferir:

[...] podemos distinguir uma polifonia explícita (analisada particularmente por Ducrot, 1984) e uma polifonia implícita (analisada particularmente por Bakhtin, 1984), sendo que, em numerosos textos, a polifonia implícita e a explícita podem, evidentemente, coexistir (BRONCKART, 2012, p. 329).

Assim, entendemos que Bronckart reconhece a questão da polifonia, mas sugere autores com base nos quais, um estudo, talvez mais aprofundado, seria possível.

Além da questão do esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, os mecanismos enunciativos dizem respeito, também, às modalizações, que são “*avaliações* formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 131, grifos do autor), bem como “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 330, grifos do autor).

Vimos que as prescrições são constitutivas da atividade do professor (AMIGUES, 2004) e que, antes de prescrever tarefas aos alunos, os professores redefinem para si mesmos as tarefas prescritas, ou seja, os professores se autoprescrevem. Por isso, as modalizações, de antemão, se fazem pertinentes em nossas análises.

As funções de modalização consideradas por Bronckart são: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas, conforme descrição:

As *modalizações lógicas*, que consistem em julgamentos sobre o *valor de verdade* das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc.;

As *modalizações deônticas*, que avaliam o que é enunciado à luz dos *valores sociais*, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.;

As *modalizações apreciativas*, que traduzem um julgamento mais *subjetivo*, apresentando os fatos como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;

As *modalizações pragmáticas*, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade de um personagem* em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) (BRONCKART, 2012, p. 132, grifos do autor).

De acordo com o autor, as modalizações são realizadas por unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis muito diferentes. A seguir, apresentamos um exemplo de cada modalização:

a) Modalização lógica: “Olhou de novo Munoz, buscando uma confirmação em seus olhos. É **necessariamente** isto... não há outras possibilidades – estudava ainda o tabuleiro de xadrez, em dúvida”. (A. Pérez-Recerte, *Le tableau du maître flamando*, p.107) (BRONCKART, 2012, p.331, grifos do autor);

b) Modalização deôntica: “Semelhante advertência era necessária e jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo “espinosismo” exerceu...” (A. Negri, *L’anomalie sauvage*, p. 240) (BRONCKART, 2012, p. 331, grifos do autor);

c) Modalização apreciativa: “Esse espetáculo maravilhoso provocou – **acreditaremos sem esforço** nisso – uma impressão bem viva no espírito do pobre lenhador” (L.de la SALLE, 1976, pp. 163-168 *apud* BRONCKART, 2012, p. 114, grifos nossos);

d) Modalização pragmática: “O camponês, que, no fim das contas, não havia sonhado com nada melhor e que não **podia** desejar mais, apressou-se em executar a ordem do rei” (L. de la SALLE, 1976, pp. 163-168 *apud* BRONCKART, 2012, p. 117, grifos nossos).

1.3.2 Polifonia e dialogismo

Ao termo polifonia, bastante corrente nos anos vinte e emprestado da música, em que o autor pode fazer falar várias vozes ao longo de seu texto, Bakhtin atribuiu,

em obra sobre Dostoiévski (1929), um valor e sentido novos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 384). Os autores afirmam que, estudando as relações recíprocas entre o autor e o herói na referida obra, Bakhtin resume sua descrição na noção de polifonia.

Segundo Maciel (2016) a palavra “polifonia” raramente é empregada por Bakhtin, sendo que seria na expressão “romance polifônico” que a ideia de polifonia aparece.

Para o autor supracitado, o dialogismo se faz presente na interação entre quaisquer vozes, já a polifonia depende da amplitude das ideias que se discute. Essa amplitude deve ser compreendida da seguinte maneira:

No desenvolvimento da ciência do diálogo dostoiévskiana, inicia-se com as personagens restritas a seus interlocutores imediatos, passa-se depois a personagens que assimilam temas sociais mais amplos até se chegar a romances cujos arranjos dialógicos entre as vozes de várias personagens são a tal ponto aprofundados que se chegaria à polifonia (MACIEL, 2016, p. 587).

A polifonia pode ocorrer de forma explícita ou insinuada; com a presença de muitas vozes ou uma mesma voz-ideia transitando por inúmeras conjunturas enunciativas (MACIEL, 2016). Entretanto, “mais importante para caracterizar a polifonia é que as vozes não permaneçam em uma única boca e que ninguém tenha a palavra mais forte, aquela capaz de encerrar o diálogo” (MACIEL, 2016, p. 596-597). Dostoiévski “não fala *do* herói, mas *com* o herói” (BAKHTIN, 2013, p. 72, grifos do autor), de modo que o autor é apenas um participante do diálogo (o seu organizador), do qual todos os personagens participam (BAKHTIN, 2013, p. 333).

Se na polifonia não deve haver a palavra mais forte, capaz de encerrar o diálogo,

no enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o *outro* permanece inteiramente apenas *objeto* da consciência, e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no universo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva* (BAKHTIN, 2013, p. 329, grifos do autor).

Estas são questões muito pertinentes, que nos levam a refletir sobre o estatuto de nossa pesquisa, no sentido das relações que propomos com os sujeitos que dela participam. Lima (2010a) discorre sobre a importância de o pesquisador dar

voz aos sujeitos pesquisados, pois eles têm sempre algo a dizer a respeito das questões que interessam à pesquisa, o que é possível a partir de uma perspectiva dialógica.

Assim, para falar como Bakhtin (2013) sobre Dostoiévski, o pesquisador falaria “com” os sujeitos participantes da pesquisa e não falaria “sobre” eles. Desprovido de voz, ao sujeito seria dado apenas o papel de objeto e, como vimos anteriormente, de um objeto não se pode esperar uma resposta que possa modificar algo no universo da consciência (do pesquisador/dos leitores). Nesse sentido, a questão das relações dialógicas é fundamental para nos orientar na condução da pesquisa, que se pretende não monológica.

Mas quais são as condições de existência das relações dialógicas? Em Bakhtin (2013) podemos ver que a emergência de relações dialógicas está relacionada à materialização das relações lógicas e concreto-semânticas. Estas relações devem “tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa” (BAKHTIN, 2013, p. 210, grifos do autor). Portanto, a relação dialógica é uma “relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 345-346).

Bakhtin apresenta o seguinte exemplo: “A vida é boa.” “A vida é boa.” A repetição diz respeito às palavras, ou seja, à materialização do juízo, que é um só. Então, “se esse juízo puder expressar-se em duas enunciações de dois diferentes sujeitos, entre elas surgirão relações dialógicas (acordo, confirmação)” (BAKHTIN, 2013, p. 210, grifos do autor).

Assim, o objeto do discurso de um determinado locutor não é objeto do discurso pela primeira vez (BAKHTIN, 1997, p. 319), de modo que todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo, e cada monólogo é a réplica desse grande diálogo (BAKHTIN, 2016, p. 92), que é inconclusível (BAKHTIN, 2013, p. 329). Mesmo um enunciado considerado monológico (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), focado em um dado objeto,

não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição (BAKHTIN, 2016, p. 58).

Fiorin (2010) explica que, para Bakhtin, o dialogismo é constitutivo do enunciado, ou seja, ainda que as diferentes vozes não se manifestem em sua estrutura composicional, o enunciado é dialógico. Para Bakhtin, portanto, a partir de uma análise apurada do enunciado, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, é possível descobrir “as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Ainda de acordo com Fiorin (2010), partir de Bakhtin, outra forma de dialogismo ocorre por meio da inserção de vozes na estrutura composicional do enunciado. Pode ocorrer de duas maneiras: em uma delas, o discurso do outro é marcado de forma nítida através de formas composicionais como o discurso direto e o discurso indireto, as aspas, a negação. Na outra, o enunciado é bivocal, ou seja, internamente dialogizado, aparecendo formas composicionais como a paródia, a estilização, a polêmica velada ou clara, discurso indireto livre.

Para encerrar, contamos com Bezerra (2012, p. 193): o dialogismo tem na polifonia sua “forma suprema”. Frente ao exposto neste subitem, entendemos que o dialogismo se apresenta no discurso polifônico, mas, nem sempre há polifonia nas relações dialógicas – pode ser que prevaleça o monologismo.

1.3.3 Voz do *métier* à luz da análise do discurso de linha francesa

A parte subentendida do trabalho do professor é veiculada pela voz do *métier* (LOUSADA, 2006), e, por isso, será importante um olhar atento para a emergência dessa voz nos enunciados de Sara, seja de forma constitutiva ou explicitada na estrutura composicional do enunciado (BAKHTIN, 1997; FIORIN, 2010).

O princípio do dialogismo bakhtiniano foi “retrabalhado pela análise do discurso francesa para se referir às relações que todos os enunciados mantêm com os enunciados produzidos anteriormente e com aqueles que venham a ser produzidos” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 63). Assim, recorreremos, também, às contribuições da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a; 1997b; 2011; 2015), para a qual o fenômeno da polifonia é discutido a partir do conceito de heterogeneidade, que denota, além de outros aspectos, a presença de outros discursos num discurso. A polifonia, introduzida por Bakhtin, tem a ver com a expressão de várias vozes sem que nenhuma seja dominante (MAINGUENEAU, 1997b). De acordo com este autor, a polifonia foi explorada pelos linguistas

(DUCROT, em especial) para expressar que quem produz materialmente o enunciado não se coloca como seu responsável. Ducrot distingue sujeito falante, locutor e enunciador. O primeiro é o indivíduo que enuncia fisicamente o enunciado, sendo o locutor a instância a quem é imputada a responsabilidade do enunciado. A diferença entre locutor e enunciador diz respeito a tomada ou não do discurso a seu cargo, como a ironia ou a negação polêmica. Na ironia, o locutor se responsabiliza pelas “palavras”, mas não pelo “ponto de vista” que o enunciado defende, que seria “atribuído a uma personagem, o *enunciador*, posto em cena na enunciação irônica” (MAINGUENEAU, 1997b, p. 79, grifo do autor).

A heterogeneidade pode ser mostrada e também pode ocorrer de forma constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1982 *apud* MAINGUENEAU, 1997b). A primeira permite a localização de outro discurso na linha do texto, podendo incidir de forma implícita e de forma explícita.

As formas explícitas da heterogeneidade mostrada são assinaladas pela ocorrência de discurso direto ou indireto, de aspas, de notas explicativas que indicam uma não coincidência do enunciador com o que este diz, entre outras. As formas implícitas podem ser apreendidas a partir de indícios textuais diversos ou “graças à cultura do coenunciador” (MAINGUENEAU, 1997b). Em nossos dados, estes indícios serão observados por meio do “pressuposto”, “negação” e “pré-construído”. Quanto à apreensão de outros discursos no enunciado, que depende da “cultura do coenunciador”, lançaremos mão da análise de “subentendidos”, como será detalhado adiante.

O *pressuposto* é produzido a partir de uma operação de pressuposição e compreende uma forma de implícito que está inscrito na estrutura linguística, podendo ser definido com a ajuda do teste de negação (MAINGUENEAU, 1997b). Analisando o enunciado “O Paulo deixou de beber”, o autor expõe que a proposição “O Paulo bebia antes” está pressuposta, uma vez que a negação do enunciado, ou seja, “O Paulo não deixou de beber”, não implica em mudança do pressuposto, que continua verdadeiro. A responsabilidade pelo posto é atribuída ao locutor, ou seja, o responsável pelo enunciado. Já a responsabilidade do pressuposto é conferida a uma instância de enunciação anônima (DUCROT, 1984 *apud* MAINGUENEAU, 1997b), também denominada de “ON” (*alguém, uma pessoa, a gente, cada um* etc.) – a opinião pública (MAINGUENEAU, 1997a). Para o autor, o “enunciador”, efetivamente, não fala, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Fica

clara, assim, a relação do pressuposto com a polifonia, que faz daquele uma das formas de expressão da heterogeneidade mostrada, porém, não marcada, por se tratar de algo que está implícito no enunciado.

Para Maingueneau (1997a), a *negação* também pode ser objeto de uma análise polifônica. Há a distinção entre três tipos de *negação*: metalinguística, polêmica e descritiva (DUCROT *apud* MAINGUENEAU, 1997a). A *negação* polêmica é a mais importante para a análise do discurso, a qual será considerada em nossas análises. Neste fenômeno, não há rejeição de um locutor, mas de um enunciador mobilizado no discurso, que não é o autor de um enunciado realizado. “O que é rejeitado é construído no interior da própria enunciação que o contesta” (MAINGUENEAU, 1997a). Assim, no enunciado “A França não parou de recuar” há a rejeição de um enunciador mobilizado no discurso, ao qual seria atribuído a ideia de que a França teria parado de recuar. Além do uso do morfema *não*, a *negação* também pode ocorrer a partir do emprego de morfemas como *senão*, *somente*, *apenas*, bem como de expressões do tipo *em nada*, *não... de forma alguma*.

A respeito da noção de pré-construído, Maingueneau (1997b) explica que:

distinguem-se duas dimensões no discurso: tudo aquilo sobre o que o discurso se apoia, o que apresenta como tendo origem em si próprio, como substrato da asserção do enunciador (o pré-construído) e, aquilo que o discurso pretende fornecer, aquilo que constrói a partir daí. O pré-construído tem uma acepção mais lata do que o pressuposto que ele integra: por exemplo, alguns enunciados anteriores existentes no interior da mesma formação discursiva ou numa formação oposta (p. 82-83).

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2012), esta noção foi elaborada por Henry (1975), desenvolvida em Pêcheux (1975) e é uma reformulação das teorias da pressuposição de Ducrot. O pré-construído é definido como “marcas, no discurso, de elementos discursivos anteriores cujo enunciador foi esquecido” (PÊCHEUX, 1990, p. 43 *apud* MAINGUENEAU, 1997b, p. 83). Alguns exemplos dessas marcas seriam: grupos nominais de artigos definidos (“o proletariado”, “o crescimento”), posições, como em “a França, que é o país dos direitos do homem, deve...”, nominalizações, a exemplo de “a redução do desemprego”. “A estas marcas liga-se, para o sujeito, um efeito de *evidência*...” (MAINGUENEAU, 1997b, p. 83, grifo nosso). É possível que decorra daí o termo proposição evidente utilizada por Lousada (2006).

Também observamos o registro sobre pré-construídos em Bronckart (2006), quando este fala sobre a proposta de trabalho do ISD: identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana e analisar suas relações de interdependência. O autor distingue três ordens de pré-construídos, sendo o primeiro o conjunto constituído pelos diferentes tipos de atividades humanas (ou de trabalho); um segundo conjunto é constituído pela atividade de linguagem; o terceiro conjunto é constituído pelos mundos formais dos conhecimentos.

Acrescenta que a abordagem do ISD consiste em analisar as mediações formativas através das quais os pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares. Para o autor, os indivíduos se apropriam de certos aspectos dos pré-construídos, transformando-os e colocando-os em um processo permanente de evolução. Destacamos, do exposto, o que seria, a nosso ver, um conceito de pré-definido para Bronckart (2006): conjunto de construções da história social humana.

Na sequência, abordaremos algumas considerações de Possenti (2009, p. 155) sobre a noção de pré-construído, com base em Pêcheux (1975, p. 164) para quem o pré-construído “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (‘o mundo das coisas’)”. Segundo Possenti (2009, p. 156), essa abordagem considera que universalidade “deve significar efeito de universalidade para determinada FD [formação discursiva], ou para um sujeito em sua relação com uma certa FD”; considera, ainda, que “nem todos os pré-construídos estão à disposição, ou, alternativamente, nem todos são impostos a cada sujeito, mas apenas aqueles que ele pode/deve dizer”.

Disso decorre, para Possenti, que o pré-construído não é da ordem do interdiscurso – a não ser que se entenda por interdiscurso o que veio antes (mas então algo fala antes, mas não necessariamente alhures...) – mas parece ser da ordem de cada formação discursiva ou daquelas com as quais cada uma está em posição de franca aliança. Possenti explica que o “todo complexo”, ou seja, o interdiscurso

põe à disposição um conjunto X de pré-construídos, mas, para cada sujeito, ou para cada “comunidade” de sujeitos (ou, ainda, para cada FD), só são selecionáveis os pré-construídos aceitáveis para essa FD. Dizendo de outro modo, só estão disponíveis, para cada FD, os pré-construídos cujo sentido é evidente para essa FD (POSSENTI, 2009, p. 156).

Adotaremos para nossa pesquisa o conceito de Possenti, para quem o pré-construído parece pertencer à ordem das formações discursivas, o que, para nós, está em consonância com a abordagem de Maingueneau (1997b, p. 83), quando ele diz que, “de forma muito menos rigorosa, pré-construído emprega-se para designar todo o conteúdo que é admitido numa coletividade”. Nesse estudo, buscaremos identificar quais são esses conteúdos admitidos na formação discursiva dos professores, entendida, também, como a coletividade a que se refere Maingueneau (1997b).

O *subentendido* é outra forma de implícito que, diferentemente do pressuposto, se evidencia pelo confronto do enunciado com o contexto de enunciação, postulando-se que as leis do discurso são respeitadas (MAINGUENEAU, 2011). O autor ilustra o fenômeno com uma curiosa situação, se considerarmos apenas o conteúdo literal do enunciado, sobre a qual vamos discorrer. “Não sonhar” é o conteúdo de um cartaz fixado na parede da sala de espera de um renomado guru indiano. Como o conteúdo literal não faz muito sentido, o leitor é levado a inferir a proposição implícita, a partir do que conhece sobre a doutrina do grande guru.

O *subentendido* possui três características: a sua existência é associada a um contexto particular; é decifrado graças a um cálculo do coenunciador; o enunciador pode sempre recusá-lo e refugiar-se atrás do sentido literal (MAINGUENEAU, 1997b).

O autor destaca que este tipo de subentendido foi teorizado por Grice (1975) e que Récanati (1981) faz distinção de outros tipos de subentendidos: *deixar entender*, *dar a entender* e *subentender*. No primeiro caso, o enunciador não tem intenção de levar o coenunciador a fazer algum tipo de inferência a partir de seu enunciado; já no segundo caso, o enunciador tem intenção de fazer com que o coenunciador faça alguma inferência; o caso do *subentendido*, descrito por Grice, ocorre quando o enunciador, ao transgredir abertamente uma lei do discurso, torna claro ao coenunciador a sua intenção de lhe fazer tirar uma inferência do que foi dito, a exemplo da situação relatada anteriormente.

Maingueneau (1997b) conclui, a respeito das distinções de Récanati, que, em sentido *lato*, pode-se falar de subentendidos para os três tipos de implicações e que,

em sentido *estrito*, deve-se reservar o termo *subentendido* apenas para o terceiro caso, em que ocorre clara transgressão de uma lei do discurso.

Até aqui, discorreremos sobre as formas implícitas de heterogeneidade mostrada (as formas explícitas não serão analisadas em nossos dados).

No plano da heterogeneidade constitutiva – equivalente ao dialogismo bakhtiniano: as palavras são sempre as palavras dos outros, o discurso é tecido com discursos de outrem (MAINGUENEAU, 1997b, p. 57) – a presença de “outros” discursos em um discurso se dá através do “primado do interdiscurso sobre o discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 81). Entretanto, é importante salientar que não se trata de justaposição de um discurso em outro, pois este “*constrói-se* através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, de alusão etc.” (MAINGUENEAU, 1997b, p. 57). Assim, o discurso é dominado pelo interdiscurso, que compreende um conjunto de discursos de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos, de épocas diferentes, entre outros. Ainda, segundo o mesmo autor, interdiscurso consiste em:

um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzido fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos (MAINGUENEAU, 1997a, p. 113).

Neste âmbito, a formação discursiva não é a expressão da “visão do mundo” de um grupo social e se define a partir de seu interdiscurso.

Elaborado por M. Foucault em *A Arqueologia do saber*, o conceito de formação discursiva foi introduzido após um trabalho que justamente questionava as unidades que habitualmente eram consideradas (gênero, disciplina, obra). Visava construir conjuntos discursivos não arbitrários, mas invisíveis até então (MAINGUENEAU, 2015).

Ainda segundo este autor, Pêcheux, partindo de Foucault, inspira-se no filósofo marxista Louis Althusser e seus colaboradores. Para estes, posições políticas e ideológicas de uma formação social (relação entre classes sociais) não são obra de indivíduos, mas se organizam em formações ideológicas, marcadas por uma ou várias formações discursivas interligadas, cujo papel é de determinar “o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um discurso, de um sermão, de um

panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma dada posição numa determinada conjuntura” (PÊCHEUX *et al.*, 1971, p. 102 *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 82-83).

Deste modo, pode-se definir formação discursiva como um “sistema de restrições oculto, transversal às unidades tópicas que são os gêneros” (MAINGUENEAU, 2015, p. 83). A noção de formação discursiva permite que enunciados originários de diferentes tipos de unidades tópicas possam constituir *corpora* heterogêneos. Assim, pode-se falar em formação discursiva de identidade, temática, plurifocais.

Hoje há uma tendência no emprego da noção de formação discursiva para os posicionamentos “ideológicos”: formação discursiva para discursos políticos, religiosos etc.; fala-se menos em formação discursiva para o discurso administrativo, para a divulgação científica, para exemplificarmos (MAINGUENEAU, 1997b). Na presente pesquisa, falaremos em formação discursiva em relação ao discurso dos professores, com o objetivo de analisar os pré-construídos cujo sentido é evidente para essa formação discursiva, essa coletividade.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciaremos com a apresentação do método de instrução ao sócia, seguida da exposição do contexto de realização deste procedimento. Após, apresentaremos as participantes desta pesquisa, falaremos dos detalhes da geração dos dados e, por fim, discorreremos a respeito dos procedimentos adotados para as análises.

2.1 O método de instrução ao sócia

A Clínica da Atividade parte de uma abordagem dialógica, de Bakhtin e Voloshinov, e de desenvolvimento vigotskiano, ao considerar o diálogo como motor do desenvolvimento (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

Para possibilitar esse diálogo, a Clínica da Atividade propõe alguns métodos, entre eles a instrução ao sócia, que foi formulada pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone na Fiat, em 1970, no contexto de seminários de formação operária na Universidade de Turim, Itália (CLOT, 2007). O exercício de instrução ao sócia tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades e implica um trabalho de grupo, sendo que um sujeito voluntário recebe uma tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144).

O método de instrução ao sócia foi reelaborado por Clot no contexto da Clínica da Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métiers* – CNAM, situado em Paris, França, no início dos anos de 1990. Segundo Oliveira (2007), ao recuperar o método de instrução ao sócia, Clot modifica-o em vários pontos:

(1) estas instruções não são mais produzidas como monólogos, mas sim como um resultado do diálogo entre pesquisador e trabalhador; (2) uma sequência do trabalho é determinada para se focalizar a experimentação sobre os detalhes do trabalho; (3) a este diálogo que é gravado, demanda-se do instrutor a sua transcrição, e posterior comentário a partir das quatro rubricas definidas por Oddone³⁴; (4) as instruções são formuladas na segunda pessoa (ODDONE, RE & BRIANTI, 1981; GOUDEAUX & STROUMZA, 2004) (OLIVEIRA, 2007, p. 35-36).

³⁴ A tarefa, os companheiros de trabalho, a hierarquia da empresa e as organizações de classe. Esses quatro domínios da realidade da empresa definidos por Oddone orientavam as instruções ao sócia (OLIVEIRA, 2007).

O diálogo, oriundo da instrução ao sócia, pode durar mais que uma hora, estando presente o psicólogo ou pesquisador, o grupo de trabalho e um voluntário (instrutor), que dará as instruções ao psicólogo ou pesquisador (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

O exercício de instrução ao sócia possibilita o que Clot (2007) denomina autoconfrontação, que se realiza em dois momentos: primeiramente, o sujeito confronta-se consigo mesmo pela mediação do sócia, que faz perguntas a respeito de sua atividade que ele mesmo não se faria, da mesma forma que “formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava” (BAKHTIN, 1997, p. 368). Com base neste autor, Clot (2007) confere à exotopia papel importante no processo de compreensão das atividades dos sujeitos. Busquemos visualizar melhor esta questão recorrendo ao próprio Bakhtin.

Bakhtin (1997) fala da exotopia (distância) como o instrumento mais poderoso da compreensão, em se tratando de cultura. O autor elucida que, se, de um lado, em um primeiro momento, é importante que vejamos o mundo pelos olhos da cultura alheia (que nos “transplantemos para esta cultura”); em um segundo momento, é fundamental que tomemos distância, pois “a cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais)” (BAKHTIN, 1997, p. 368).

Cabe ao sócia colocar “obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não previu lhe ensinar” (CLOT, 2007, p. 149). Então, embora haja uma proposição que dá início ao diálogo estabelecido entre a sócia e a professora-instrutora, é papel da sócia “imaginar certas situações” (CLOT, 2010b, p. 209). Como exemplo dessas situações, temos: “Y.C. – Então... estou atrasado 5 minutos, eu encontro o Reitor. O que devo fazer?” (CLOT, 2010b, p. 212).

Em um segundo momento, o sujeito se confronta com o texto transcrito, com base no qual escreve um comentário reflexivo sobre suas instruções. Nessa ocasião, a autoconfrontação se dá pela “mediação de uma atividade de escritura que é ela mesma, eventualmente, endereçada a outros que não o sócia” (CLOT, 2007, p. 144).

Esses procedimentos para a realização dos exercícios de instrução ao sócia nos remetem ao que Nouroudine (2002) diz a respeito do diálogo enquanto recurso para exteriorizar a linguagem interior. Para o autor, o processo de exteriorização e

de explicitação da linguagem e do pensamento implicados na atividade não se dá de forma mecânica, mas passa por um esforço necessário de distanciamento, de elaboração e de expressão. Nesse sentido, as etapas da instrução ao sócia visam a contribuir nesse processo.

Souza-e-Silva (2002), referindo aos aportes metodológicos da Clínica da Atividade, afirma que estes possibilitam perceber nas atividades de trabalho outros sentidos até então inacessíveis. Referindo-se aos procedimentos de autoconfrontação³⁵, a autora explica que

dá-se nesse momento a distância não mais entre o trabalho prescrito e o real, mas entre o próprio real pensado, isto é, o modo pelo qual os agentes imaginavam fazer o próprio trabalho, e o real vivido, os procedimentos aos quais recorrem, efetivamente, no cotidiano (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 74).

Os métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, e, aqui, reforçamos a importância da instrução ao sócia, são fundamentais para acessar o que não é facilmente observável, a atividade. Diferentemente do trabalho, que pode ser visto, a atividade “não pode ser tocada com o dedo” (HUBAULT, 1996; CLOT, 1999 *apud* SAUJAT, 2004).

O duplo nascimento do pensamento – a primeira vez quando se discute coletivamente, renascendo, na atividade individual – é o ensinamento mais importante de Vigotski (CLOT, 2006a). No quadro da Clínica da Atividade, os trabalhadores são solicitados a pensar, e o pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação.

Para o autor, os métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade são muito característicos do método indireto que Vigotski desenvolveu em psicologia, “que consiste em tentar se apropriar do objeto pela mediação de outro, por meio do conflito entre as pessoas” (CLOT, 2006a, p. 106). Na Clínica, portanto, o elemento mediador é representado pelo pesquisador, pelo psicólogo interveniente, pelo “outro”, em contexto de diálogo no coletivo.

Finalizamos esta parte recordando que “a contribuição de uma clínica da atividade é, em primeiro lugar, metodológica” (CLOT, 2010b, p. 118). O autor advoga que uma ação transformadora duradoura não pode ser proveniente de um especialista da transformação, não pode ser objeto da intervenção de uma expertise

³⁵ A autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada são métodos desenvolvidos em Clínica da Atividade, conforme Clot (2010b).

“externa”. É neste sentido que devemos entender a contribuição metodológica a que Clot se refere, de modo que o trabalho seja um objeto de pensamento no seio dos próprios coletivos de trabalho – daí a implementação de dispositivos metodológicos destinados a tornarem-se instrumentos para a ação desses coletivos.

Guérin *et al.* (2001) destaca que, em geral, quando o trabalhador (em todos os níveis, do presidente ao operador) é solicitado a falar sobre seu trabalho, o que ele faz, na verdade, é comentar sobre as tarefas que cumpre. Por exemplo, os operadores falam em termos de resultados a obter: “ele embala produtos, ela costura vestidos, ela atende desempregados, ele dirige trens [...]”; também, descrevem os meios que usam: “eu disponho de um estoque de caixas de papelão, bandejas plásticas e uso um rolo de filme de PVC, tenho uma máquina de costura [...]” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 13).

Assim, os métodos indiretos desenvolvidos em Clínica da Atividade vêm justamente instigar os trabalhadores a falarem além de suas tarefas, fazendo com que eles mesmos percebam sua atividade de trabalho real, ou ainda, o real da atividade.

2.2 Contexto de realização da instrução ao sócia

A instrução ao sócia foi realizada em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na UTFPR, Pato Branco, no segundo semestre de 2016, sendo que a professora da disciplina, que é orientadora desta pesquisa, assumiu o papel de sócia; e uma aluna do PPGL assumiu o papel de instrutora. Ocorreu na presença dos alunos da disciplina, visto que faz parte do método o envolvimento do grupo de pares (CLOT, 2007; 2010b), uma vez que a instrução ao sócia visa a transformar não apenas o sujeito participante/instrutor, mas o coletivo de trabalho.

O fato de a instrução ao sócia ter sido realizada pela orientadora desta pesquisa de forma nenhuma invalida os dados, pois, em relação ao conjunto de dados possíveis para a interpretação do agir em textos sobre o trabalho (BRONCKART, 2006), faz parte dos textos produzidos por pesquisadores a partir de registros de áudios. Além disso, essa instrução ao sócia faz parte de um banco de dados vinculado ao projeto da orientadora desta pesquisa (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), produzido exatamente visando a compreender o *métier* do professor. Assim,

esses dados podem ser analisados tanto pela coordenadora do projeto quanto pelos alunos vinculados a ele.

O fato de a instrutora ter sido uma aluna do PPGL também não invalida a pesquisa, uma vez que, no papel de sujeito participante, tinha interesse em compreender melhor o seu trabalho para poder transformá-lo.

Este projeto de pesquisa mencionado foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 33987814.6.0000.5547 (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014). De acordo com as normas éticas, foi assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela participante de pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

Além da orientadora deste trabalho, que teve o papel de sócia, participaram desta pesquisa a professora-instrutora e esta pesquisadora, que desenvolveu este trabalho científico, incluindo a análise dos dados. Faremos uma breve apresentação sobre as duas últimas.

2.3.1 A pesquisadora

A pesquisadora é mestranda em Letras – Linguagem, Cultura e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco. É graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais (2000-2006), ocasião em que foi membro do projeto de pesquisa “PROJETO VEREDAS: Análise dos impactos na construção da identidade profissional e na ressignificação das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do ensino fundamental” (BRAÚNA, 2004-2006).

A primeira experiência como professora foi em 2001, em curso de idioma, lecionando Inglês, tendo trabalhado com as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede particular de ensino (2013-2014), também com a referida disciplina.

2.3.2 A professora-instrutora

A professora Sara (nome fictício) é graduada em Letras – Português, Inglês e Espanhol - pela Fundação Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (2009- 2012), Dois

Vizinhos, Paraná. É especialista em Letras – Linguagem e Sociedade (2014 - 2015) pela UTFPR, Pato Branco. Mestranda (na época da instrução ao sócia – 2016) em Letras – Linguagem, Cultura e Sociedade pela UTFPR, Pato Branco. É professora efetiva da rede pública de ensino do estado do Paraná, em que iniciou suas atividades em 2010.

Já tinha cursado a disciplina (em que ela foi sujeito de pesquisa – instrutora) e era orientanda da professora da disciplina, que, por sua vez, assumiu o papel de sócia.

Sara lecionava, à época, Inglês, Português e Literatura para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, do campo, de ensino integral, na região Sudoeste do Estado do Paraná. Especificamente, Sara trabalhava com o sexto ano (Inglês); com o sétimo ano (Inglês e Literatura); com o oitavo ano (Inglês e Português) e com o nono ano (Inglês e Português).

Como Sara já tinha conhecimento sobre a instrução ao sócia, percebemos que, durante o procedimento, algumas vezes, ela se corrigia ao instruir a sócia: “**eu** geralmente/**você** geralmente vai dizer assim pra eles um good morning”. O método prevê esse distanciamento, propondo que se utilize “você” ao fornecer as instruções.

Para nós, a familiaridade com a pesquisadora/sócia não compromete os dados desta pesquisa, pois, inclusive, o próprio método prevê a presença de colegas de trabalho (CLOT, 2007; 2010b). Ainda, vale lembrar, com base nos ensinamentos bakhtinianos, que o enunciado dirige-se, também, ao próprio sujeito, o que significa que o “cálculo” do enunciado pode ocorrer em qualquer situação em que o sujeito queira se proteger, por algum motivo.

O momento de realização da instrução ao sócia consiste em uma forma de intervenção, dada a exotopia que promove, instigando o sujeito a tomar-se como objeto de sua própria atividade. Uma intervenção completa exigiria sequência desse diálogo, discussões sobre possíveis problemas clínicos vivenciados pela professora, devendo chegar ao conhecimento do coletivo da escola. Esta pesquisa volta-se somente para o primeiro momento de intervenção.

2.4 Procedimentos de geração dos dados

A instrução ao sócia foi gravada em áudio, com duração de 51 minutos. As instruções fornecidas pela professora foram referentes às atividades que seriam

desenvolvidas no dia seguinte, uma sexta-feira, único dia em que os alunos tinham aula somente no período da manhã. As duas primeiras aulas seriam de Português e a terceira aula seria de Inglês, ambas na turma do oitavo ano. Após o intervalo, a professora trabalharia com a disciplina de Português, na turma do nono ano. Além disso, a professora forneceu instruções para ministrar uma aula na turma do sexto ano, sendo Inglês a disciplina.

A entrevista foi transcrita por esta pesquisadora com base no projeto NURC/SP (PRETI, 1999). Se, por um lado, não vivi a experiência de realizar esta instrução ao sócia³⁶, por outro, vivi a experiência da expectativa do desencadear da interação dos sujeitos envolvidos neste procedimento.

A transcrição da instrução ao sócia gerou o texto que serviu de base para nossas análises - os “traços materializados” do intercâmbio entre os sujeitos (CLOT, 2007, p. 144).

Para François *apud* FAÏTA (2002, p. 53), “toda análise de discurso faz do discurso um texto”, em que este consiste no discurso enquanto em funcionamento, mas fora de sua relação primeira de troca. Sem perder de vista essa distância, o texto se oferece à interpretação e possibilita a reconstituição dos “movimentos de entorno do discurso original”, nas palavras de François. Portanto, quando o pesquisador busca reconstituir esses movimentos no âmbito de sua interpretação, é possível “colocar o objeto em movimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 68), assumir um determinado ponto de vista que “cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15). A relação que o pesquisador estabelece com o texto pode fazer deste um discurso.

É neste sentido que o texto de instrução ao sócia é tomado como um grande enunciado, que se faz de enunciados menores, cujos limites são definidos pela alternância dos falantes (BAKHTIN, 2016) (no caso, pesquisadora-sócia e professora-instrutora). É no diálogo real que essa alternância dos sujeitos do discurso aparece de maneira simples e evidente; os enunciados (réplicas) dos interlocutores se alternam (BAKHTIN, 2016, p. 29), sendo que cada réplica tem uma conclusibilidade específica; é passível de uma posição responsiva.

³⁶ Em junho de 2017, realizei uma instrução ao sócia com um estudante do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, do 8º período, de uma universidade pública no Sudoeste do Estado do Paraná, para fins de trabalho de conclusão de uma das disciplinas que cursei no mestrado, tendo, assim, vivenciado uma experiência com este método (MODOLO; DENARDI; MUNIZ-OLIVEIRA, 2018).

Esta alternância é demonstrada nos turnos que compõem a instrução ao sócia, que consistem em “cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação” (KOCH, 2010, p. 80). A intervenção pode ocorrer, segundo a autora, em momento oportuno, sinalizado por um dos falantes – a exemplo do que Bakhtin (2016, p. 135) fala sobre o “dixi” que demonstra a vontade concludente do autor – ou por meio de assalto ao turno (fora do momento adequado), desencadeando o que se denomina sobreposição de vozes (falar ao mesmo tempo por alguns instantes) (KOCH, 2010, p. 80).

Como já foi exposto, o método de instrução ao sócia prevê que o participante da pesquisa escreva um comentário reflexivo a partir do texto transcrito, o que foi realizado pela professora Sara. Entretanto, para esta pesquisa, as análises não incluem essa etapa.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

O texto analisado, gerado a partir da instrução ao sócia, se configura como um enunciado. Contudo, concordando com Ariati (2018), a despeito da autoconfrontação, pensamos que seria impossível tratar da instrução ao sócia como um só enunciado, dada sua extensão e complexidade. Uma vez que se trata de um diálogo entre sócia e professora, cada turno de fala consiste em um enunciado menor.

O enunciado é a “*real unidade* da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 28, grifos do autor), que possui algumas peculiaridades.

A primeira delas é a alternância dos sujeitos do discurso (falantes), que define os limites de cada enunciado concreto. Todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro/ação responsiva com base nessa compreensão).

A segunda peculiaridade é a conclusibilidade, que está vinculada à primeira. A referida alternância dos sujeitos do discurso pode ocorrer porque o falante disse/escreveu “tudo”, em dado momento. Uma das formas de percepção da conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele/compreender responsivamente.

Por sua vez, essa possibilidade de resposta é determinada por três elementos, a saber: exauribilidade semântico-objetiva³⁷ do tema do enunciado; projeto discursivo ou vontade discursiva do falante; formas típicas da composição e do acabamento do gênero.

A terceira peculiaridade do enunciado é a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

A citação a seguir, além de elucidar o caráter dialógico do enunciado, nos orientou nos procedimentos das análises desta pesquisa:

A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 58).

Portanto, foi importante um olhar atento para os enunciados alheios a que a professora responde, com os quais ela polemiza etc.

Outro ensinamento que consideramos ter sido essencial para nossas análises consta da seguinte citação:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e deixam de existir para ele onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador (BAKHTIN, 2016, p. 69).

Tivemos, assim, um desafio: não perder de vista o todo do enunciado em nossas análises, de modo que, para compreendermos os enunciados de Sara, foi preciso confrontá-los com os enunciados da própria pesquisadora, de outros ausentes, cujas vozes se fizeram presentes de forma mostrada ou constitutivamente.

Para a análise, optamos por fazer a identificação dos tópicos discursivos³⁸ (KOCH, 2010) abordados durante a instrução ao sócia, de modo a favorecer uma

³⁷ Exauribilidade “do objeto e do sentido” de um enunciado (LIMA, 2010a, p. 76).

³⁸ A noção de tópico é complexa e abstrata, incluindo segmento tópico, subtópico, quadro tópico e supertópico. Para a organização dos tópicos da instrução ao sócia, tomaremos por base a noção de que tópico é aquilo sobre o que se fala (KOCH, 2010, p. 81/82).

compreensão do sentido da enunciação completa, ou seja, seu tema (BAKHTIN, 2014, p. 133).

Esta seleção foi feita por turma e disciplina³⁹, de acordo com a sequência de trabalho para o dia em que haveria a substituição: Português (oitavo ano); Inglês (oitavo ano); intervalo entre aulas (recreio); Português (nono ano). Além dessas turmas, a professora escolheu, a pedido da pesquisadora, uma aula para fornecer instruções, de modo que a turma escolhida foi o sexto ano (aula de Inglês). Então, também especificamos os tópicos referentes às instruções para esta aula, bem como para o intervalo, referido anteriormente.

Foram selecionados os tópicos que exibem atividades e ações que a professora realizaria nas diferentes aulas que ministraria, uma vez que objetivamos analisar as características dos gêneros de atividade docente identificados em um texto de instrução ao sócia de uma professora de línguas da educação básica, gêneros estes que compreendem formas relativamente estáveis de atividade, sendo esta realizada por meio de uma ação ou uma corrente de ações (LEONTIEV, 1977).

Elegemos, também, tópicos que poderiam retratar avaliações comuns subentendidas do coletivo de trabalho docente e maneiras de agir em circunstâncias específicas. Assim, o próprio conceito de gênero de atividade nos orientou na escolha dos tópicos.

Para chegarmos a essas avaliações (convicções), analisamos os pré-construídos, pressupostos e subentendidos nos enunciados da professora, além de utilizarmos a categoria “interdiscurso” para localizarmos possíveis vozes (que exprimem avaliações acerca das questões do ensino-aprendizagem) com as quais a professora dialoga.

A apropriação dos gêneros de atividade implica na apropriação dos instrumentos que a mediam. Para identificarmos esses instrumentos, partimos da noção de instrumento técnico e psicológico, de Vigotski.

Além disso, a renovação dos gêneros de atividade está diretamente ligada à sua estilização, bem como à socialização dos diferentes estilos, o que demonstra a força do coletivo de trabalho nesse processo. Com o propósito de analisarmos como este coletivo de trabalho é representado no texto de instrução ao sócia, verificamos os coletivos restritos a que a professora pertence, tomando por base as descrições

³⁹ A disciplina de Literatura não foi abordada na instrução ao sócia, em função do dia de trabalho tomado como base.

que ela faz no início da instrução ao sócia (escola do campo, disciplinas que lecionava); também, consideramos as atividades que ela desenvolve, como, por exemplo, atividades de professora assistente de turma.

De forma a caracterizar o trabalho coletivo, fundamental para que um coletivo de trabalho se configure como tal e não, meramente, como uma coleção de indivíduos, analisamos as marcas de pessoa, categoria pertencente ao nível enunciativo do quadro de análise do ISD. O uso alternado de “pronomes pessoais [eu, nós, a gente] coloca em cena o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59). Ainda, analisamos as relações entre os sujeitos na escola e os possíveis engajamentos dos mesmos; da mesma forma, a ausência de interações também contribuiu para fazermos uma leitura do trabalho coletivo na escola.

A instrução ao sócia prevê que o participante dê instruções utilizando expressões do tipo “você vai...”, “você faz”, de modo que seja uma representação, e “sair de si” favoreça “olhar para si”. Como a professora atendeu a essa condição, não houve no texto de instrução ao sócia o uso de pronomes (nós, a gente) que pudessem contribuir para a análise do agir coletivo. A identificação de um possível “você genérico” ficou difícil, uma vez que o pronome “você” foi utilizado com muita frequência.

Com o intuito de investigar os processos de estilização da atividade da professora e identificar possíveis retoques estilísticos nos gêneros de atividade, consideramos a “dupla vida” do estilo (memória pessoal e transpessoal), pautando nossas análises em aspectos que evidenciam: a) estilização em função de atividades plurigenéricas; b) estilização decorrente da memória pessoal de Sara; observamos os endereçamentos do estilo (mudança de destinatário).

A partir da categoria “negação”, foi possível localizar a voz de outros professores: Sara se baseia no que outros professores fazem ou que ela mesma fazia, em outros momentos de sua carreira docente, para falar de suas maneiras de agir, de suas escolhas, de seu estilo, enfim.

A análise de “advérbios” também permitiu identificarmos processos de estilização, uma vez que estes advérbios evidenciam variantes genéricas que “disputam entre si o papel principal na manutenção de um equilíbrio sempre transitório” (CLOT, 2007, p. 47).

O instrumento desempenha um papel muito importante no processo de estilização dos gêneros de atividade. Portanto, mais do que identificarmos os instrumentos presentes no agir de Sara, intentamos para a forma como a professora se apropria (ajusta) desses instrumentos, ou seja, para os seus gestos, que fazem do instrumento “do outro” um instrumento “para si”. Neste ponto, valemo-nos do conceito de atividade reguladora (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017). Ainda, valemo-nos do conceito de migração funcional (CLOT, 2003, 2006; VIGOTSKI, 2003 *apud* LIMA, 2014; CLOT, 2006b) para elucidar como os retoques dos gêneros de atividade ganham forma.

Como dissemos no início, apesar de termos organizado o texto proveniente da instrução ao sócia em tópicos (por disciplina e turma), não deixamos de pautar nossas análises nos enunciados. Contudo, não tivemos a pretensão de demonstrar as peculiaridades do enunciado, mas, a partir do reconhecimento destas, vislumbrar uma compreensão do sentido da enunciação completa, ou seja, seu tema (BAKHTIN, 2014, p. 133).

Vale lembrar que as interpretações foram feitas a partir de um ponto de vista sócio-histórico-cultural, em uma perspectiva vigotskiana. Enquanto sujeito situado num período histórico, espacial, de experiências e vivências, os modelos de agir de meus professores e minha própria atuação como professora me permitiram fazer as leituras que constam desta dissertação⁴⁰. Mas, outras vozes se fazem presentes no processo interpretativo desta pesquisa:

porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (Bakhtin, 2016, p. 59).

Os resultados das análises que serão expostos a seguir podem ser entendidos como uma resposta a este enunciado que é a instrução ao sócia.

⁴⁰ Neste momento, optamos por fazer referência à pesquisadora-mestranda.

3. RESULTADOS DAS ANÁLISES DA INSTRUÇÃO AO SÓSIA

O que uma instrução ao sósia, para atuar em uma manhã de sexta-feira, pode evidenciar sobre o ofício docente? Sobre os aspectos a eles relacionados: estilização, instrumentos, coletivo de trabalho?

Com o intuito de fazer uma leitura mais aprofundada sobre estes aspectos, as análises serão apresentadas em cinco momentos, de acordo com a sequência de trabalho que a sósia teria para aquela manhã de sexta-feira: primeiramente, a análise da Instrução ao Sósia para as aulas de Português – oitavo ano; seguidas da análise da Instrução ao Sósia para as aulas de Inglês, nesta mesma turma. O terceiro momento é reservado à Instrução ao Sósia para o Intervalo entre aulas destinado ao recreio. Em quarto lugar, mostramos a análise da Instrução ao Sósia para as aulas de Português – nono ano. Por último, apresentamos a análise da Instrução ao Sósia para uma aula de Inglês – sexto ano.

3.1 Análise da instrução ao sósia para as aulas de Português – oitavo ano

O quadro a seguir apresenta os tópicos abordados pela professora e a pesquisadora no decorrer das instruções para ministrar a disciplina de Português, nas duas primeiras aulas, na turma do oitavo ano.

Quadro 1 – Tópicos Instrução ao Sósia – Português (8º ano)

(continua)

Turnos	Tópicos	Introduzido por
1	Hipótese de substituição	Pesquisadora
2 – 11	Chegada à escola; ida à sala dos professores	Professora
12 – 15	Ida à sala de aula	Professora
16 – 19	Início da aula: realização da chamada	Professora
20 – 22	Encaminhamento das atividades da aula: retomada da aula anterior	Professora
23 – 28	Procedimentos de correção de exercícios	Pesquisadora
29 – 35	Importância de saber quem faz e quem não faz exercícios	Pesquisadora

Quadro 1 – Tópicos Instrução ao Sósia – Português (8º ano)

Turnos	Tópicos	Introduzido por
36 – 39	Articulação dos assuntos da aula e contextualização do ensino	Professora
40 – 45	Preparação para a aula (assistir ao vídeo)	Professora
46 – 47	Duração e compreensão oral do vídeo	Professora
48 – 64	Produção escrita acerca do vídeo	Professora
65 – 72	Extensão da produção escrita	Pesquisadora
73 – 83	Tempo destinado à produção escrita	Pesquisadora
85 – 130	Situações/dificuldades que possam atrapalhar o andamento da aula	Pesquisadora
131 – 133	Questionamento sobre o recolhimento das atividades de síntese	Pesquisadora
134 – 153	Encerramento da aula	Professora

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Dos dezesseis tópicos elencados no quadro, sete foram introduzidos pela pesquisadora, incluindo a hipótese de substituição e nove foram introduzidos pela professora, o que demonstra certo equilíbrio no diálogo.

A instrução ao sósia pretende levar o sujeito que fornece as instruções a se distanciar de sua própria atividade para melhor falar sobre ela. Para isso, a pesquisadora fez perguntas sobre a atividade da professora que, talvez, ela mesma não se faria, dado a obviedade desses questionamentos. Porém, questões tidas como óbvias revelam pressupostos que orientam as ações; os esclarecimentos solicitados pelo pesquisador “deixam mais explícita a parte subentendida do trabalho, justamente aquela parte que é geralmente tomada como natural e que, por isso, não precisa fazer parte da prescrição escrita” (LOUSADA, 2006, p. 282).

Percebe-se que os tópicos iniciados pela professora dizem respeito às atividades/ações que deveriam ser realizadas (apesar de revelar, também, o “como” proceder); os tópicos introduzidos pela pesquisadora evidenciam, justamente, sua preocupação com relação às maneiras de agir durante a aula, às questões que seriam importantes que ela soubesse (ou não), bem como às situações em que ela pudesse ter dificuldades para enfrentar.

A seguir, exporemos os tópicos selecionados, bem como as discussões que eles suscitaram. Não trataremos sobre os dois primeiros tópicos (hipótese de substituição e chegada à escola), pois focaremos nas atividades e ações implementadas na aula; nem sobre o penúltimo tópico (questionamento sobre o recolhimento das atividades de síntese), por ser curto e não fornecer detalhes para as análises, embora demonstre o interesse da pesquisadora em saber “o que” fazer, também. Mesmo assim, os mantivemos no quadro, para dar uma visão geral do desenvolvimento da instrução ao sócia.

Ida à sala de aula

A professora inicia as instruções sobre as atividades a serem desenvolvidas na manhã de sexta-feira fornecendo detalhes sobre a chegada à escola, passagem pela sala dos professores para pegar os materiais e como dirigir-se à sala de aula ao bater o sinal. Este último tópico chama-nos a atenção por permitir observar a presença de estilização:

P. 11: [porque eu vou chegar mais ou menos sete e meia quase no horário

S. 12: [isso um pouquinho antes só o tempo de de pegar as pastas e aí já já bate o sinal... aí você vai... indo pra sala mas não precisa ir muito rápido você pode ir bem tranquilamente porque ao mesmo tempo que você tá indo os alunos também estão indo... então você vai (ir) bem tranquilamente que aí até você chegar:: a:: maioria já tá/já tá em sala... aí você aguarda todos entrarem (e sentarem)

Quando Sara se utiliza da negação (não precisa ir muito rápido) é porque algum outro professor se dirige (ou poderia se dirigir) à sala dos professores rapidamente. Inclusive, é possível que a própria Sara o fizesse de forma rápida e, a partir de suas experiências – ela sabe que “os alunos também estão indo” – considera que não é necessário apressar-se. O que estaria por trás de uma técnica do corpo utilizada pela professora? Ainda que o horário seja algo a ser cumprido por professores e alunos, o professor, muitas vezes, espera que todos estejam em sala de aula para iniciá-la, caso contrário, alguns alunos podem perder parte do conteúdo e o professor acaba tendo de retomá-lo, ainda que indiretamente. Assim, ela sabe que é necessário, após soar o sinal, alguns minutos para poder iniciar a aula, até que os alunos possam chegar à sala. Em outros níveis de escolaridade, sobretudo no ensino superior, é possível que esta concepção não seja válida.

Daí entendermos por que Sara vai tranquilamente: os alunos também estão indo, porque a quadra onde eles costumam ficar é bem longe da sala de aula, conforme enunciado que consta do turno 16.

Início da aula: realização da chamada

Por seu caráter relativamente estável, uma aula pode ser iniciada de diferentes maneiras, ou seja, o professor faz escolhas mediante as possibilidades oferecidas pelo gênero aula. A professora Sara, por sua vez, inicia a aula pela chamada.

P. 13: [a sala já vai estar aberta?

S. 14: sim as salas já estão abertas mas (...)

P. 15: eles já vão ter entrado já vão (tá entrando)

S. 16: [isso... mas até que os alunos vêm... alguns às vezes tão na quadra... então até que eles vêm - que a quadra é bem longe da sala -- e/e entram (pra) sala demora um pouquinho... aí é:: na sequência você vai entrar sentar e fazer a chamada... mas você tem que fazer a chamada no começo porque se deixar pra depois aí no decorrer das atividades você acaba esquecendo

P. 17: ah tá

A realização da chamada é uma prescrição da escola/sistema educacional. Entretanto, Sara se autoprescreve que a chamada seja feita no início da aula, o que revela que existem outras possibilidades de proceder, ou seja, variantes genéricas, aspecto necessário para que haja estilização. A partir de Clot (2007), entendemos que se não houvesse possibilidades, não haveria gênero, mas norma acabada.

Supondo que a professora já tenha se esquecido da chamada, podemos dizer que sua escolha de realizá-la antes de encaminhar as atividades da aula se dá em função de sua memória pessoal (CLOT, 2007, 2010b; CLOT; FAÏTA, 2016), de suas experiências de esquecimento.

A professora faz, então, uma regulação do momento de fazer a chamada, a partir de opostos contraditórios (LIMA, 2010a, 2017). Com base no enunciado de Sara, inferimos as seguintes possibilidades: a) encaminhar as atividades da aula e, depois, realizar a chamada – alunos não ficam ociosos, não havendo perda de tempo; entretanto, a professora corre o risco de esquecer-se da chamada; b) realizar a chamada primeiramente para, na sequência, encaminhar as atividades da aula – alunos ficam ociosos, o que pode ser visto como perda de tempo; contudo, a professora não se esquece da chamada.

Entre não deixar os alunos ociosos e não se esquecer de realizar a chamada, aspectos que podemos caracterizar como conflitos de critérios, (LEPLAT, 1982 *apud* SAUJAT, 2004), a professora dirige sua atividade a si própria, buscando proteger-se. Essa escolha caracteriza o processo de estilização da professora. Porém, por se tratar de processo e não um episódio, a estilização ocorre por meio da regulação do momento da chamada, em que este instrumento é apropriado em um “movimento gradual que vai do exterior ao interior” (LIMA, 2014), em uma releitura de Vigotski sobre a linguagem egocêntrica.

Podemos dizer, a exemplo do “martelo dado” e do “martelo criado” (LIMA, 2014), que a “chamada dada” (instrumento da ação de controlar a frequência dos alunos) se transforma em “chamada criada” (objeto da ação de conversão do instrumento do outro em instrumento para si), por meio do fenômeno denominado migração funcional (CLOT, 2003, 2006; VIGOTSKI, 2003 *apud* LIMA, 2014; CLOT, 2006b).

A chamada no início da aula se torna um instrumento para Sara, pois serve aos objetivos a que ela se deu (não esquecer-se de fazer a chamada), não somente aos objetivos que lhe foram dados, para falar como Clot (2006b). O livro de chamada é um suporte, ou seja, fixa as anotações do professor. Assim, a chamada é um instrumento na medida em que a consideramos um *esquema*, com símbolos que distinguem os alunos presentes e ausentes.

Encaminhamento das atividades da aula: retomada da aula anterior

Os enunciados que vêm, a seguir, demonstram a importância da retomada da aula anterior como forma de encaminhar as atividades da aula.

S. 18: então aí você senta já... dentro das possibilidades faz a chamada e aí sim na sequência é que você vai começar a encaminhar as atividades

P. 19: uhum

S. 20: só que na verdade você vai ter que... que analisar algumas atividades antes... porque... é:: na verdade eu to:: dando sequência em algumas atividades que já foram iniciadas

P. 21: sim

S. 22: [então por exemplo nesse oitavo ano... nessa primeira aula da/de amanhã de manhã você vai começar corrigindo alguns exercícios que já foram feitos na aula anterior... então você vai precisar primeiro é::... é ver esses exercícios pra que daí você possa iniciar corrigindo... então no primeiro momento dessa aula da manhã você vai é corrigir os exercícios que foram feitos anteriormente com os alunos

P. 23: uhum e como/como que tem que ser essa correção?

Com a expressão “no primeiro momento”, a professora deixa a entender que não seria adequado iniciar outra atividade/assunto sem a correção de exercícios feitos anteriormente. Ao expor que está “dando sequência” à atividade, é possível que ela esteja se baseando no pré-construído (conteúdo admitido pelo coletivo) de que o cumprimento de uma determinada atividade/etapa no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a realização de atividades/etapas posteriores. Assim, a situação (exercícios não corrigidos, da aula anterior) e o pré-construído estariam orientando a opção da professora por iniciar a aula desta maneira.

Procedimentos de correção de exercícios

Os enunciados a seguir denotam a relativa estabilidade da atividade de correção de exercícios (conferência das respostas dos alunos). Sobre o questionamento da sócia sobre a maneira de corrigir os exercícios, a professora explica:

S. 24: eu/eu costumo é:: você vai pedir que cada um dos alunos vá lendo uma das questões e esse mesmo aluno já/já lê uma resposta e alunos que tenham é:: colocado respostas diferentes também podem... podem falar... pra que daí é:: você/você ge/ou seja gerar uma discussão entre os alunos... da/das possíveis respostas... tem algumas questões que você vai perceber que... que é uma resposta mais ou menos fechada agora tem outras... outras questões que permitem respostas mais abertas então vários alunos podem responder de formas diferentes mas vai... vai estar de acordo

P. 25: é de interpretação de texto é de gramática é de literatura?

S. 26: na verdade é/é sobre a competência comunicativa... [...] então você vai pedindo pra que cada um leia uma das questões e aí vão sendo dadas algumas respostas... geralmente é bom que você vá colocando alguma coisa do/do que eles vão respondendo no quadro porque sempre tem algum aluno que de repente não fez ou enfim daí vai/vai anotando o que for sendo o que você for colocando no quadro

P. 27: ah tá então é/é uma coisa que eu ia te perguntar então não precisa colocar a resposta na lousa? só essa discussão e fazendo algumas anotações?

S. 28: eu/é você geralmente vai ir colocando algumas coisas até/até se formar uma resposta... ou algumas respostas pra pra cada um dos exercícios pra que daí alguém que de repente não tenha feito ou que acha que que o que colocou não tá... não/não tá de acordo pode... pode refazer

O verbo “costumar” demonstra que a maneira de conduzir a correção dos exercícios (pedir que cada aluno leia uma questão e respectiva resposta) é uma prática frequente da professora.

Quanto a “colocar alguma coisa do que os alunos vão respondendo no quadro”, o advérbio “geralmente” denota que nem sempre Sara age da mesma forma, o que quer dizer que existem outras formas de se corrigir os exercícios, assumidas por outros professores e por ela mesma, porém, não mencionadas.

Uma possibilidade seria escrever no quadro uma resposta para cada pergunta. Entretanto, parece que Sara não faz essa escolha porque ela sabe, a partir de suas experiências, que existem algumas respostas fechadas e outras mais abertas (S. 24). Ainda, a expressão “você vai perceber” também está associada, a nosso ver, com a experiência – diferentes situações (tipos de respostas) levam a essa percepção.

A maneira como Sara utiliza o quadro para corrigir os exercícios, nos permite inferir sobre a importância da coerência entre as diferentes ações do professor; pouco adiantaria promover discussões entre os alunos, ouvir diferentes versões e registrar no quadro uma resposta única. O que ela faz, então, coerentemente, é registrar no quadro partes que irão compor a resposta. Neste âmbito, mais do que significado funcional, percebemos que o quadro tem sentido funcional para Sara, conforme Lima (2010a). Assim, o quadro (enquanto suporte) é parte de um instrumento que se consolida com o gesto de Sara (fazer anotações que formam respostas). Com isso, os “exercícios” e as anotações no quadro podem ser considerados instrumentos psicológicos utilizados por Sara, para agir sobre os alunos (aprendizagem), bem como para agir sobre ela mesma enquanto professora que tem a atribuição de verificar/acompanhar essa aprendizagem.

Importância de saber quem faz e quem não faz exercícios

Os enunciados a seguir dizem respeito a situações em que algum aluno não teria feito os exercícios solicitados.

P. 29: e eu vou saber assim por exemplo quem não fez os exercícios (a) os exercícios?

S. 30: [olha

P. 31: [é importante que eu saiba ou não importa?

S. 32: talvez num/num primeiro momento você não não perceba mas...mas com o tempo você sabe mais ou menos aqueles alunos que... que fazem ou que/que não/ não fazem... enfim

P. 33: isso é importante pra mim ou não é impor/não é importante?

S. 34: n/na verdade é... mas... na verdade você tem que ir tentando tem algumas atividades que eles fazem outras que não e:: e varia de... de aluno pra aluno

P. 35: uhum

Juntamente com Clot (2007, 2010b) e com Clot e Faïta (2016), podemos dizer que o estilo de Sara pode ser apreendido com base em seus *scripts*. A expressão “com o tempo você sabe” evidencia que esquemas perceptivos (CLOT, 2007, 2010b), sedimentados ao longo de sua carreira, guiam o seu agir.

De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 62), o verbo tentar, assim como outros modalizadores pragmáticos (querer, buscar, pensar, acreditar etc.), “explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, ou ainda, assinalam determinadas categorias da semiologia do agir ao actante”, nesse caso, intenções (de fazer com que o aluno faça as atividades). Assim, a afirmação “você tem que ir tentando” deixa a entender que o professor não deve estigmatizar o aluno; deve investir nele, ou seja, tentar fazer com que o aluno venha a realizar as atividades propostas. Seu estilo, portanto, estaria baseado neste subentendido.

Articulação dos assuntos da aula e contextualização do ensino

Dos enunciados que seguem, depreendemos duas questões bastante relevantes para o trabalho do professor: a contextualização do ensino e a articulação dos conteúdos.

P. 35: uhum

S. 36: [...] -- na verdade é::: foi analisado esse/esse texto que fala da questão da/da competência comunicativa -- e aí você pode aproveitar esse mesmo assunto essa mesma questão da/da competência comunicativa pra já adren/adentrar o/os próximos textos que vão ser trabalhados é:: porque o que acontece? eles você pode questionar a respeito da/da própria questão da comunicação entre eles e aí falando da comunicação entre eles vai entrar o próximo vídeo que vai ser trabalhado que é um vídeo que/que tem o nome de tolerância... [...]

P. 37: [e onde que tá esse vídeo?

Ao questionar os alunos sobre suas experiências, possivelmente, Sara torna o assunto mais atrativo, do que meramente tratar sobre o vídeo em si; contribui para que o assunto abordado não tenha um caráter abstrato para os alunos. Além disso, ao aproveitar as discussões sobre competência comunicativa para trabalhar questões sobre tolerância, Sara articula os conteúdos, dando mais sentido a ambos. Como Sara menciona que “vai entrar o próximo vídeo”, fica implícito que houve um vídeo anterior; a partir do qual ela encaminha as discussões sobre tolerância.

Os subentendidos – contextualização do ensino e a articulação dos conteúdos – podem ser compreendidos como razões do agir de Sara; participam do processo de estilização na forma de conduzir atividades com textos e vídeos, conferindo sentido a estes instrumentos psicológicos. Estes subentendidos seriam, nas palavras de Clot (2007, p. 50), “regras impessoais⁴¹ não escritas que definem, num

⁴¹ Lê-se “transpessoal” (CLOT, 2010b, p. 120).

meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas”.

Preparação para a aula (assistir ao vídeo)

O real nunca é totalmente previsível (CLOT, 2007), mas ao professor cabe se preparar para aquilo que ele prevê para a sua atividade.

P. 39: [(tá bom)

S. 40: e claro você também vai precisar é:: ver esse vídeo e e todas as atividades que vão ser desenvolvidas a partir dele antes né pra que daí na hora você (...)

P. 41: então antes antes você me passaria esse vídeo pra eu poder assistir?

S. 42: [isso

O emprego da modalização “claro” indica que a necessidade de a sósia ver o vídeo e as atividades com antecedência é tida como algo incontestável. Mas de quem é essa voz que diz que é necessário proceder assim? Da direção da escola, do sistema educacional? É compreensível que sim, mas, possivelmente, a voz do *métier* também veicula essa “regra não escrita” que guia o agir docente. Não queremos negar, com isso, a possibilidade de improvisos na atividade docente, contudo, tal fato não elimina a importância de preparar-se para a aula, inclusive, se possível, de prever possíveis questionamentos dos alunos, por exemplo. O conhecimento dos materiais com os quais irá trabalhar com os alunos faria parte, então, de uma “comunidade de avaliações pressupostas”, conforme Clot (2007).

Duração e compreensão oral do vídeo

Apreendemos, do enunciado de Sara, algo que parece ser uma preocupação do coletivo de professores: o tempo.

P. 45: que você tirou do *you tube*

S. 46: isso... aí é:: esse vídeo é um vídeo curto ele é um curta metragem ele tem seis minutos então é algo assim que não vai tomar assim um grande tempo da aula então você passa esse vídeo e na sequência depois que é:: que passa o vídeo você vai é:: pedir pra que eles comentem que/que seja feito um comentário uma/uma análise oral desse vídeo... é:: essa turma a turma do oitavo ano é uma turma que tem vários alunos que são bem... bem comunicativos que costumam participar bastante quando você coloca algum tipo de atividade nesse sentido que eles têm que falar então provavelmente eles vão acabar é:: comentando algumas coisas a respeito desse primeiro vídeo

P. 47: uhum

Ao dizer que o vídeo “não vai tomar um grande tempo da aula”, a professora deixa a entender que vídeos com longa duração podem acarretar dificuldades ao professor no sentido de administrar o tempo de aula, até porque o professor, geralmente, propõe atividades a partir do vídeo. Não perder tempo configura, assim, outra regra não escrita, que compõem, juntamente com outras regras, a comunidade de avaliações pressupostas mencionada anteriormente.

Produção escrita acerca do vídeo

Os enunciados que seguem tratam do gênero textual que a professora iria solicitar que os alunos fizessem a partir do vídeo/análise oral do vídeo.

P. 53: então eu vou dar/então depois dessa -- é uma discussão oral com os alunos sobre o vídeo? -- daí eu vou pedir pra eles fazerem uma síntese por escrito?

S. 54: isso

P. 55: e/e (qual que?) (...)

S. 56: na verdade seria uma resenha uma resenha crítica

P. 57: uma resenha crítica

S. 58: [isso

P. 59: (...) sobre o vídeo tolerância?

S. 60: na verdade normalmente é:: eles já:: trabalharam em outros/em outros momentos com... com esse tipo de texto (...)

P. 61: com a resenha...crítica?

S. 62: só que... muitas vezes eles não não associam o/o nome ao/ao tipo de texto então talvez o que eles vão/vão acabar escrevendo não seja exatamente o que seria uma resenha crítica mas enfim você vai pedir que eles escrevam a respeito do vídeo

Inicialmente, Sara instrui a sósia a solicitar aos alunos a produção de uma síntese (conforme a sósia busca confirmar) do que havia sido discutido ou que eles escrevessem a respeito do que eles pensavam a respeito do vídeo. Posteriormente, Sara diz que deveria ser uma resenha crítica. Ambas (síntese e resenha) são instrumentos psicológicos utilizados pelo professor para agir sobre os alunos – desenvolver capacidades de compreensão e de escrita, de gerar novos conhecimentos acerca do tema estudado etc.

Parece que a professora gostaria de solicitar aos alunos que fizessem uma resenha crítica. Mas, ao afirmar que “muitas vezes eles não não associam o/o nome ao/ao tipo de texto”, a professora deixa a entender que importa mais a expressão escrita dos alunos do que saberem sobre as características de uma resenha. Em outras palavras, o fato de os alunos não lembrarem as características de uma resenha não deve impedi-los de desenvolverem sua capacidade de escrita.

A estilização de Sara na condução da produção escrita dos alunos se assenta neste subentendido. Assim, a resenha não estaria dotada de sentido funcional para Sara, neste contexto, daí sua escolha pela síntese ou, como Sara diz: “enfim você vai pedir que eles escrevam a respeito do vídeo”.

Extensão da produção escrita

À pergunta da sócia sobre a extensão do texto a ser produzido pelos alunos, Sara instrui da seguinte maneira:

S. 66: normalmente você num/num vai colocar um tamanho... é claro que também num/num vai aceitar que eles entreguem duas ou três linhas apenas e::... mas é normalmente você não vai se preocupar muito em/em são quinze linhas ou são vinte porque o importante é o quanto é/de que forma eles vão é se expressar eles vão escrever sobre o texto e não necessariamente o tamanho que esse texto vai ter... porque também não/não acontece de/de eles mesmos começarem a escrever e escreverem demais que depois ficar difícil pra você... pra você trabalhar com a... com a... correção

P. 67: [a correção

S. 68: (...) ou a leitura do/dos textos que eles produziram... é:: então na verdade (...)

P. 69: mas o inverso também pode acontecer?

S. 70: [sim

P. 71: () aluno (que vai) escrever três quatro linhas?

S. 72: de alguns quererem escrever só três ou quatro linhas sempre acontece mas aí eu geralmente peço que eles voltem e:: analisem e leiam novamente e:: e melhorem o o texto

A professora utiliza, novamente, a modalização “claro”, que demonstra que o que Sara diz (não aceitar que eles entreguem duas ou três linhas) também é atestado pelo coletivo de trabalho mais amplo (*métier*). Assim, a modalização avalia o que é enunciado por Sara, à luz do próprio *métier*, como algo inadmissível. Os professores partilham, assim, de um pré-construído que “diz” que haveria uma extensão mínima aceitável nas produções escritas, porém, não especificada por Sara. O parâmetro que ela nos fornece, como já mencionado, é de que duas ou três linhas seria pouco.

Ao utilizar o recurso da negação em seu enunciado (“normalmente você num/num vai colocar um tamanho...”), a professora expõe seu estilo e o estilo de outros professores, que pode coincidir com o estilo de Sara no começo da sua carreira profissional, quando não tinha ou tinha menos experiência.

Há, assim, no mínimo, duas variantes genéricas: o estabelecimento de extensão do texto e o não estabelecimento. O estilo de Sara, que adota (normalmente) a segunda variante mencionada, decorre de suas experiências

(“não/não acontece de/de eles mesmos começarem a escrever e escreverem demais”). Do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, seria ótimo que eles escrevessem “demais”. Por outro lado, Sara teria textos imensos para corrigir (ela mesma menciona: “ficar difícil pra você... pra você trabalhar com a... com a... correção”), o que, possivelmente, faria com que ela passasse a estabelecer um limite de extensão para as produções textuais. Isso representaria uma forma de poupar-se, uma vez que a atividade do sujeito volta-se para o objeto, o destinatário e para ele mesmo (CLOT, 2007; 2010b).

Portanto, quando o professor opta pela variante “estabelecimento de extensão do texto” ele faz uma regulação da extensão do texto, pois, se o aluno escreve muito pouco, é ruim em termos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; se o aluno escreve muito, fica difícil para o professor dar conta de tanta leitura. O estabelecimento de uma extensão tida como razoável é uma maneira de o professor não ficar entre os opostos contraditórios (LIMA, 2010a, 2017) – ora aluno escrevendo muito pouco, ora escrevendo demais.

Ainda, quanto ao uso do advérbio “normalmente”, se entendido como sinônimo de “na maior parte das vezes”, sugere que há casos em que Sara pode fazer a opção por delimitar uma extensão aos textos. Neste processo de estilização, o instrumento (texto) passa ao estatuto de objeto de reflexão, que volta à condição de instrumento, agora recriado para a situação – o instrumento do “outro” se torna instrumento para Sara. Tem-se, então, que o instrumento se constitui a partir do gesto da professora (delimitar a extensão do texto) (LIMA, 2010a, 2014).

Interessante notar que o fato de sempre acontecer de alguns alunos quererem escrever só três ou quatro linhas parece não ser motivo para a professora fazer a opção por estabelecer um número mínimo de linhas. Nestes casos, conforme afirma a professora, ela pede que os alunos melhorem o texto.

Tempo destinado à produção escrita

Outra preocupação da sócia diz respeito à administração do tempo para os alunos escreverem seus textos, tendo sido orientada da seguinte maneira:

S. 74: na verdade (...)

P. 75: são duas aulas juntas?

S. 76: sim são duas aulas juntas na verdade a princípio você vai pedir que eles façam aí sempre tem alguns alunos que vão terminando primeiro

P. 77: sim

S. 78: aí conforme os primeiros forem terminando você deixa MAIS alguns minutos não muitos pra que os outros terminem... porque tem alguns alunos que:: que eles terminam bem rápido... é:: por terem alguma... alguma facilidade ou alguma coisa assim mas aí depois se eles têm MUITO tempo livre eles acabam se dispersando... enfim então após esses alunos terminarem você deixa mais algum tempo pra que os outros consigam fazer também mas também não/não pode ser muito tempo porque:: se não/ não... não dá certo

P. 79: não dá certo como assim não dá certo?

S. 80: porque na verdade se eles não/ não têm o que fazer eles começam a levantar a/a enfim querer fazer outras/outras/outras atividades...

P. 81: e vai atrapalhar?

S. 82: e aí... às vezes dependendo da ocasião eu tenho alguma outra atividade pra quem for terminando ir fazendo mas nem sempre dá pra fazer assim...se você coloca uma outra atividade aí é uma (e daí) outra e outra e:: e aí acaba virando confusão... então eu geralmente depois que alguns alunos terminam... assim que vários terminam -- que essa é uma/é:: a maior turma que tem:: vinte e nove alunos seria a maior turma -- então essa turma é:: tem alguns que vão terminando e depois que esses terminam... aí eu estabeleço mais um:: um certo tempo pra que os outros consigam se organizar e aí::... encerro já... já...

P. 83: tá

Para a realização da atividade de produção textual, a professora não estabelece, inicialmente, um tempo “x”, para todos os alunos. Sara se baseia nos alunos que terminam primeiro para conceder mais alguns minutos (não muitos) para que os demais alunos concluam seus textos. Considerando o “tempo” como instrumento psicológico (de controle dos alunos e do próprio professor enquanto gestor da turma), observamos que a professora se apropria deste instrumento conferindo a ele algo de seu, recriando-o, a partir do gesto (LIMA, 2010a, 2014) de acrescentar mais alguns minutos ao tempo que os alunos que terminam primeiro dispõem. De instrumento a objeto e inversamente (LIMA, 2014), eis o “novo” instrumento “tempo” concebido por Sara (para si própria), que não nega o tempo cronológico, mas desenvolve-o, para a circunstância (CLOT, 2007, 2010b), por meio da estilização.

No processo de estilização da professora com relação ao tempo destinado à produção escrita, ocorre a regulação deste tempo: não pode ser muito, porque os alunos que terminam primeiro ficam ociosos por muito tempo; não pode ser tão pouco, pois alunos com dificuldade podem ficar prejudicados. Sara estabelece mais “certo tempo”, que, provavelmente, seja razoável, de modo que ela consiga administrar os opostos contraditórios envolvidos na situação. Parece que para Sara essa atividade seria inviável se não agisse assim, a exemplo do que Elias (1998) falou sobre a inviabilidade das relações humanas na ausência de um horário

coletivo.

A ociosidade pode não ser benéfica para os alunos, mas não podemos deixar de registrar que o professor se importa com esta questão e com a consequente agitação em sala de aula, porque ele próprio busca se proteger, evitando maiores desgastes com possíveis descontroles. Neste sentido, a atividade da professora se volta para ela mesma, como preconizado por Clot (2007/2010b), a partir das discussões de Bakhtin (2016), a respeito dos direcionamentos do enunciado, da “tríade viva” – destinatário (o “outro”), objeto (aquilo de que se fala) e o próprio locutor.

Ainda no âmbito da atividade de produção escrita, Sara lança mão de outro instrumento psicológico: “outra atividade” (exercício extra) para alunos que terminam o texto primeiro. Desta forma, Sara consegue administrar os conflitos de critérios (LEPLAT, 1982 *apud* SAUJAT, 2004): de um lado, alunos ociosos, e, de outro, alunos que necessitam de maior tempo para concluir o texto.

Entretanto, Sara afirma que “nem sempre dá para fazer assim”, alegando que “acaba virando confusão”. A expressão “nem sempre” (negação + advérbio) denota que a própria Sara não age sempre da mesma forma com relação à aplicação de atividades extras aos alunos que terminam primeiro.

Podemos inferir a partir do termo “confusão” que fica mais difícil administrar mais de uma atividade, em que diferentes alunos podem demandar atenção diferenciada. Além disso, essas atividades extras podem gerar confusão para os próprios alunos, levando-os a não ter clareza sobre qual atividade desenvolver, ou, no caso de explicações coletivas da professora, esses alunos podem não saber a respeito de qual atividade ela está tratando. Enfim, talvez seja isso que Sara chama de confusão, pois sairia da rotina, que, normalmente, é marcada por uma atividade comum a todos. Ainda, podemos supor, logicamente, que a inserção de atividades extras dificulta a correção de todas as atividades. Por traz dessas questões, está o problema da heterogeneidade em sala de aula, que representa um conflito para o professor: tratar cada aluno em sua singularidade ou todos como se fossem iguais.

Observamos, com isso, que o instrumento “outra atividade” se torna mais artefato do que instrumento (LIMA, 2010a) na atividade de Sara, não chegando à conversão em instrumento integral. De acordo com o autor, quando isso ocorre há “repetição da ação de modo idêntico, sem desenvolvimento, sem superação efetiva das dificuldades encontradas no curso da atividade”. Parece que Sara, frente à

dificuldade em administrar mais de uma atividade ao mesmo tempo, para diferentes alunos, opta por não utilizar com muita frequência este instrumento.

Situações/dificuldades que possam atrapalhar o andamento da aula

A sósia também está interessada em saber se há possibilidade de acontecer o que ela chama de “situação inusitada”, algo que ela venha a ter dificuldade para lidar, “se sair” e continuar ministrando a aula.

S. 86: na verdade não inusitada... é:: algo corriqueiro... sempre tem a/algum aluno assim que... por exemplo que é:: por mais que eles estejam no oitavo ano e isso é mais característico de sexto ano mas... é:: tem um aluno específico nessa turma que ele levanta muito... ele tá o tempo inteiro em pé então você de repente tá falando e ele:: tá lá do outro lado da sala já... mas isso é assim uma coisa que sempre acontece

P. 87: [(é corriqueiro)

S. 88: então normalmente você vai... vai deixando assim até que você encontra (um) momento assim que não precise... talvez interromper e você a/fala com ele daí... mas...

P. 89: eu vou e/como que eu falo com ele? eu vou na carteira dele eu vou onde ele tá?

S. 90: na verdade... geralmente você vai assim... fala bem bem tranquilo só pede pra ele sentar... ele é:: normalmente assim... ele não costuma ser mal-educado ele vai e senta e quando você ver ele já tá em pé de novo... mas...

A expressão “por mais que” é um marcador no enunciado que sinaliza a existência de um conteúdo pressuposto: não é normal que alunos de oitavo ano levanten muito, tanto é que Sara se refere a um aluno específico da turma em questão. A professora esclarece que não precisa interromper a aula para chamar a atenção do aluno, e que vai deixando até encontrar um momento para pedir tranquilamente para o aluno se sentar. A negação “não precisa interromper” evidencia a existência de outra variante genérica: interromper a aula para conter de forma mais imediata atitudes indesejadas dos alunos.

As maneiras de dirigir a palavra enquanto técnicas do corpo também integram os gêneros de atividade docente e a escolha por uma delas diz respeito à estilização do gênero. A escolha de Sara se dá em função de suas experiências: o aluno em questão não costuma ser mal-educado; ele vai e senta, apesar de se levantar de novo em seguida. Subentende-se que, em casos em que o aluno venha a ser mal educado, é possível que o professor tenha uma atitude mais enérgica para com ele.

Ainda, no tocante ao que poderíamos chamar de “situações-problema”, a professora relata que há alunos que param de fazer a atividade em andamento para fazer outras coisas e acabam se dispersando. Essa seria uma das situações pela

qual a sósia poderia passar.

P. 109: esses (uns) que às vezes fazem uma outra coisa que coisa seria essa... por exemplo?

S. 110: na verdade essa é uma turma bem... bem atípica assim... tem algum... alguns alunos que são... eu digo... diria imaturos... pra... pra idade deles

P. 111: [pro oitavo ano

S. 112: que:: tem assim situações que:: como eu disse antes eu já:: já vi em sexto ano... tem dois alunos por exemplo que às vezes eles estão com CArrinho em sala mesmo estando no oitavo ano

P. 113: carrinho?

S. 114: isso e aí de repente às vezes se... se você pede pra guardar o carrinho ou se você acaba recolhendo o carrinho ele às vezes brinca com o lápis e o/a borracha mas assim:: são coisas são coisas atípicas mesmo

P. 115: uhum

S. 116: específicas dessa... dessa turma

Consideramos que o termo “mesmo” em “eles estão com CArrinho em sala mesmo estando no oitavo ano” é um marcador do conteúdo pressuposto: Não é normal que alunos de oitavo ano estejam com carrinho em sala. A professora pauta suas avaliações a respeito do agir dos alunos com base em pressupostos como este, em outras palavras, suas avaliações teriam raízes naquilo que o coletivo de trabalho mais amplo concebe como esperado e não esperado para cada ano/turma no que diz respeito ao agir dos alunos. Além disso, a entonação diferenciada em “Carrinho” nos faz inferir a existência de um sentimento de indignação, espanto, o que também estaria ligado ao que é tido como normal ou não pelos professores.

Em se tratando de “outras coisas” que os alunos possam eventualmente fazer, a sósia questiona sobre a utilização de algum equipamento eletrônico, como celular, *tablet* por parte dos alunos e sobre as consequências disso.

S. 122: na verdade assim em outros em outros tempos era:: menor ainda... a incidência desse tipo de caso mas... agora tá tá chegando né por ser uma escola do campo mas não é:: não é assim algo a princípio que:: que seja preocupante

P. 123: que não chega a atrapalhar tanto

S. 124: sim

P. 125: atrapalha um pouco talvez

S. 126: sim isso é na verdade sempre atrapalha alguns assim às vezes por exemplo é:: não nessa turma tem uma outra turma que às vezes pedem por exemplo pra ouvir música e:: não sei na verdade enquanto você tá:: enquanto de repente eles estão fazendo alguma atividade escrita eu até não vejo problema mas se você vai explicar alguma coisa e o aluno tá com o/o fone no ouvido ouvindo... têm pessoas que conseguem ouvir (e) fazer mais alguma coisa ao mesmo tempo mas outras que não então eu acho que não que não seria adequado

P. 127: uhum

S. 128: é::

P. 129: [e daí nesse caso... se/se nessa sala nessa aula tiver alguém utilizando é:: como eu devo proceder?

S. 130: n/na verdade você vai vai pedir pra guardar e se acontecer --normalmente não acontece -- mas se acontecer eles eles geralmente guardam e:: e só

Ao empregar a negação parcial “até não vejo problema”, percebemos que a professora, apesar de não ver problema, demonstra admitir que o fato de o aluno querer ouvir música durante a aula pode ser algo inadmissível pelos professores, com base na memória transpessoal do *métier* (CLOT, 2007, 2010b, 2013; MACHADO, 2007)

Durante atividades de escrita, Sara “até” tolera essa atitude do aluno; durante explicações, entretanto, ela considera inadequado que o aluno fique com fone de ouvido. Aqui, podemos observar que o agir da professora (em relação ao ouvir música em sala de aula) não é estável; ela o modifica conforme a circunstância, evidenciando um estilo variado de acordo com o momento da aula. Recordamos, neste ponto, que o estilo não é um atributo psicológico privado, antes, devemos compreendê-lo como estilo da ação, pelo fato de que a ação é sempre direcionada (CLOT; FAÏTA, 2016).

Quando Sara deixar de agir de uma determinada maneira, modificando-a, é a si própria, enquanto sujeito da ação, que ela toma como objeto desta ação, caracterizando uma migração funcional (CLOT, 2003, 2006; VIGOTSKI, 2003 *apud* LIMA, 2014; CLOT, 2006b). Quando isso ocorre, Sara protege uma intenção inicial de outras intenções, pois, “proteger uma intenção de outras intenções é uma atividade completa em que o sujeito se toma como objeto para realizar sua tarefa” (CLOT, 2007 p. 30).

Por exemplo, a intenção inicial, de permitir que o aluno ouvisse música durante atividade de escrita, é protegida de maneira apenas parcial de intenções concorrentes (não correr o risco de o aluno não se concentrar na atividade proposta; conduzir a aula com mais tranquilidade, sem “coisas” que possam atrapalhar etc.). Embora Sara aborde em seu enunciado diferentes formas de agir no tocante ao assunto em questão, ela recomenda à sócia que peça para o aluno guardar (o fone de ouvido, por exemplo); parece ser a primeira opção do professor em casos como estes – o que pode estar baseado no pré-construído de que “outras coisas” atrapalhariam o aluno, mas, sem dúvida, prejudicam a gestão de sala do professor, o que pode ser conferido quando Sara diz: “na verdade sempre atrapalha”.

Encerramento da aula

O término da aula nem sempre coincide com a conclusão de uma

determinada atividade, como pudemos conferir no início das instruções, quando a professora orienta a sósia a corrigir exercícios realizados em aula anterior. A seguir, veremos que o fator “tempo” é crucial.

P. 131: uhum... ok então daí terminou essa atividade da síntese né daí eu recolho as folhas?

S. 132: isso

P. 133: tá

S. 134: é:: na verdade assim... é:: vai depender do/do andamento se você perceber que é:: que foi suficiente vai ficar só nisso senão na verdade tem daí você tem um próximo vídeo que também é outro curta também é outro vídeo que são poucos minutos e aí você vai é:: propor a mesma atividade com esse outro vídeo

P. 135: tá então é::: então esse outro vídeo vai depender de que mesmo? se eu perceber o que?

S. 136: [na verdade depende da/da questão do tempo

Os enunciados de Sara que se referem ao término da aula indicam que, caso a atividade em andamento seja concluída antes do término da aula, a sósia não poderá perder tempo, dando início à outra atividade (nesse caso, outro vídeo). Como aproveitar ao máximo o tempo de aula (não perder tempo), configura-se como algo que parece ser admitido (pré-construído) no *métier* docente, até porque o “tempo” foi objeto de outros enunciados de Sara, ainda que de forma indireta, em alguns casos.

Por mais que o professor tenha um planejamento para cada aula, deve também se adaptar à dinamicidade desta, que nem sempre segue a dinâmica do que foi programado; deve estar preparado para as eventualidades, haja vista o real da atividade (CLOT, 2007; 2010a; 2010b); o que o professor realiza não coincide com o real da atividade, que inclui o que ele queria ter realizado, mas não foi possível, o que ele pretende realizar etc.

Prevedo que o término das produções escritas dos alunos possam não coincidir com o término da aula – mobilizando, para isso, seus esquemas perceptivos (CLOT, 2007, 2010b) – a professora sugere que a sósia, neste caso, comece com o segundo vídeo. Sara sabe, assim, que será possível apenas dar início a este outro vídeo, e que o desenvolvimento de atividades a partir dele deverá ficar para aula subsequente. Percebemos, nesta situação, certo impasse: talvez o tempo restante de aula seja curto para o encaminhamento de uma nova atividade; por outro lado, se o professor perder alguns minutos, a cada dia, isso pode representar grandes perdas ao final.

São justamente esses impasses que convocam o professor a estilizar, a colocar o gênero em “estado de marcha” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 39), renovando-o: o que, supostamente seria feito no início de uma aula (atividade de vídeo, neste

caso), é feito, de forma abreviada (talvez) no final da aula; por outro lado, na aula subsequente, ao invés de introduzir a atividade, ao professor caberá retomá-la.

Conflitos são, ao invés de obstáculos, molas propulsoras de desenvolvimento, uma vez que, além da renovação do gênero, a estilização representa variação de si (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 42). Para os autores, “o desenvolvimento é conflito. Os impasses fazem parte dos possíveis que aí se enfrentam” (p. 42).

3.2 Análise da instrução ao sócia para a aula de Inglês – oitavo ano

Os tópicos apresentados no quadro a seguir dizem respeito às instruções para ministrar Inglês, na terceira aula, na turma do oitavo ano – mesma turma em que a professora ministraria as duas primeiras aulas, não tendo que trocar de sala.

Quadro 2 – Tópicos Instrução ao Sócia – Inglês (8º ano)

Turnos	Tópicos	Introduzido por
154 – 163	Permanecer na mesma turma – do Português ao Inglês	Professora
164 – 169	Início da aula de Inglês	Professora
170 – 177	Encaminhamento das atividades da aula	Professora
178 – 191	Exercícios para complementar o livro didático	Professora
192 – 206	Exercícios extras na lousa	Professora
207 – 212	Dificuldade específica da aula de Inglês	Pesquisadora
213 – 220	Falar em Inglês ou em Português	Pesquisadora
221 – 231	Como seria trabalhar a oralidade na turma	Pesquisadora
232 – 239	Término da aula	Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Interessante notar que os cinco primeiros tópicos foram introduzidos pela professora e os demais (quatro), pela pesquisadora. É possível que a pesquisadora tenha considerado as instruções esclarecedoras, não tendo feito maiores intervenções. A pesquisadora indaga sobre alguma dificuldade que seria específica da aula de Inglês e, a partir daí, surgem novos questionamentos da sua parte.

A professora teria três aulas consecutivas na mesma turma, apenas mudando

de disciplina (terceira aula), passagem esta que será mostrada na sequência, seguida das análises dos demais tópicos identificados.

Permanecer na mesma turma – do Português ao Inglês

Chama-nos a atenção a forma como a professora “passa” da aula de Português para a aula de Inglês, uma vez que lecionava as duas disciplinas para a turma do oitavo ano, sequencialmente.

P. 153: [ok

S. 154: chegando perto das/das nove horas ali -- que o horário do término da segunda aula é às nove -- é:: ou dando as nove horas independentemente se já deu sinal ou não é você já pede pra eles guardarem os materiais... de português e aí:: que você vai começar a aula de inglês

P. 155: ah daí nessa turma que eu já vou dar duas de português

Tradicionalmente, o término das aulas é marcado pelo sinal sonoro (sirene), destinado a fazer com que os professores lembrem que devem trocar de sala. Como Sara permanece na mesma sala, não se vale deste sinal para dar início à aula de Inglês; Sara não nega o instrumento psicológico “sinal sonoro”, mas o recria, ao sinalizar aos alunos (com o auxílio do relógio) que eles devem guardar os materiais de Português.

Estamos diante de um processo de estilização em função “das circunstâncias”, em que o instrumento (sinal sonoro), a exemplo do próprio gênero, é promovido à categoria de objeto da atividade, recebendo novas atribuições e funções para agir (CLOT, 2010b, p. 126). De instrumento a objeto e de objeto a instrumento (recriado) (LIMA, 2014).

A iniciativa de Sara (que coloca algo de si) evidenciada nesta situação denota poder de agir/desenvolvimento, ao afetar, de alguma forma, a organização do trabalho (CLOT, 2010b).

Início da aula de Inglês

P. 163: uhum

S. 164: eu geralmente/ você geralmente vai dizer assim pra eles um *good morning* e já vai começar a utilizar outros termos que nas duas primeiras aulas você não/não (...)

P. 165: utilizava

S. 166: não utilizava

P. 167: porque era português uhum

S. 168: isso

É curioso notar que, apesar de a professora já estar na sala, ter trabalhado as duas primeiras aulas com a disciplina de Português, ela inicia a aula de Inglês com um cumprimento aos alunos: “*good morning*”, sinalizando que a partir daquele momento seria a “*teacher*” que estaria trabalhando com eles.

Um gesto aparentemente simples traz em si um subentendido (pelo menos no enunciado de Sara) importante ao coletivo de professores de língua inglesa: a linguagem utilizada pela professora para cumprimentar os alunos no início da aula (*good morning*, por exemplo) é um instrumento psicológico muito importante (a ação de cumprimentar é ação de ensinar, concomitantemente).

Talvez, por esse motivo, ela dê ênfase ao cumprimento, o que ela não faz ao se referir à aula de Português. Deduzimos que isso não quer dizer que ela não cumprimente os alunos na aula de Português, mas, na instrução ao sócia, isso não se fez significativo, como o parece ter sido no tocante às instruções para a aula de Inglês.

A linguagem empregada no cumprimento é um instrumento psicológico que Sara utiliza para propiciar desenvolvimento aos alunos. Parece que, na ocasião da aula de Português, o cumprimento é carregado de significado funcional enquanto que, na aula de Inglês, Sara confere sentido funcional (LIMA, 2010a) a essa ação.

Encaminhamento das atividades da aula

Antes de discorrermos sobre o encaminhamento das atividades da aula, gostaríamos de fazer uma observação: a chamada não foi mencionada por Sara com relação à aula de Inglês. Pode ser que ela tenha se esquecido de falar sobre a chamada ou, ainda, considerando que ela continuaria na mesma turma, talvez ela utilizasse a chamada da aula de Português para fazer o registro na chamada da aula de Inglês. Entretanto, isso acarretaria trabalho extra-classe e, da mesma forma, ela não teria incluído essa informação nas instruções fornecidas à sócia.

Esses motivos estariam “soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes”, rememorando as palavras de Clot (2007). Conscientes ou inconscientemente, os professores agem de diferentes maneiras, a depender do meio.

Sobre as atividades da aula, a professora enfatiza que os exercícios que seriam realizados faziam parte de um trabalho já iniciado, ficando subentendido a importância da articulação das aulas.

P. 169: tá

S. 170: então... aí nessa:: nessa terceira aula também... é:: você teria que dar uma olhada é:: -- eles também estão na/na continuidade dum/de um trabalho que já vem sendo desenvolvido -- então o que você vai fazer nessa terceira aula da sexta-feira de manhã é... é eles vão fazer alguns exercícios escritos a respeito do/da parte da análise gramatical que eles tão vendo nessa/nessa unidade que é o futuro... com o *going to* e o *will*

P. 171: uhum

É possível que Sara utilize o instrumento psicológico “exercícios escritos” para reforçar a aprendizagem do uso do “*going to*” e do “*will*”, mas também como forma de verificação dessa aprendizagem. Estes exercícios são meios artificiais criados pelos coletivos de professores de modo a agir sobre o psiquismo dos alunos e deles mesmos.

Exercícios para complementar o livro didático

Segundo a professora, o livro contemplaria a apresentação do assunto que seria estudado, o que nos leva a pensar que a fixação do conteúdo ficaria a desejar, como segue.

P. 173: é do livro essa unidade gramatical é do livro/ é de um livro?

S. 174: sim

P. 175: ()

S. 176: só que na verdade o que acontece? no livro ele traz o/o tema o assunto mas é uma página... sobre isso

P. 177: uhum

S. 178: e:: e aí o que traz nessa uma página não é o suficiente então agora nessa/nessa aula você vai passar alguns exercícios extras

P. 179: [uhum

De acordo com Machado (2007, p. 92), o objeto de trabalho do professor é “organizar um meio de possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas”. O livro didático é um importante “instrumento” que o professor utiliza para atingir tais objetivos. Vale lembrar que o livro é um suporte que serve para fixar um texto (verbal, visual, misto), sendo o instrumento aquilo que está sendo nele fixado (texto verbal, mapas, imagens em geral, símbolos algébricos etc.).

Entretanto, Sara argumenta que o livro é insuficiente no que se refere ao assunto em questão (“*Will*” e “*going to*”), sendo necessário associar outro instrumento psicológico: exercícios escritos (extras). Além de agir sobre os alunos, estes exercícios servem como um meio artificial criado pelo professor para ter uma noção, ainda que aproximada, da aprendizagem de cada um dos alunos.

Portanto, a estilização que podemos verificar na atividade de Sara revela o impasse que a professora se encontra: a) ter de usar o livro didático, mesmo considerando a insuficiência mencionada – lembrando que a atividade do professor seria, no mínimo, mais difícil, se ele tivesse que reinventar “o livro” a cada vez que fosse trabalhar conteúdos específicos com os alunos; b) conduzir a aprendizagem dos alunos, que ficaria comprometida, se a aula se reduzisse ao livro didático. Por meio de uma atividade reguladora (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017) Sara busca contemplar os referidos aspectos, introduzindo exercícios escritos extras, uma espécie de ampliação do livro didático, sem negá-lo.

Trata-se de uma iniciativa de Sara que afeta a organização do trabalho, o curso esperado das atividades. Esta iniciativa denota poder de agir, de sentir-se com saúde, por agir para além da normalidade (aceitação de uma norma), da adaptação a um meio e exigências deste, conforme Clot (2010b), à luz das reflexões de Canguilhem (1984).

Exercícios extras na lousa

Prosseguindo as análises dos enunciados referentes aos exercícios escritos extras, observamos que é o gesto de Sara que faz dos exercícios um instrumento para ela, ou seja, é a maneira como Sara se apropria deste instrumento para a circunstância que permite que ela alcance seus objetivos, conforme poderemos confirmar a seguir.

P. 193: passar na lousa?

S. 194: isso porque normalmente eles têm alguma dificuldade pra/prá escrever em inglês -- ao menos é o que eles dizem -- então você vai passar alguns exercícios pra que eles tenham tempo de/de copiar e responder também nessa mesma aula

P. 195: uhum

S. 196: porque se você passa muito exercício eles vão acabar:: só copiando e aí não:: não chega no objetivo então você vai passar alguns exercícios pra que dê tempo de/deles copiarem e

P. 197: [e responderem

S. 198: e pelo menos responderem os exercícios nessa aula

P. 199: então o objetivo da aula vai ser passar exercício e responder na mesma aula?

S. 200: isso

P. 201: não importa a quantidade de exercício

S. 202: [se possível você já faz a correção mas se não aí você deixa a correção pra próxima aula

O gesto de passar na lousa “poucos” exercícios é que permite que Sara se aproprie deste instrumento, que é sempre instrumento do outro (dado), convertendo-o em instrumento para si (recriado). Este gesto faz com que os exercícios extras sejam mais instrumento do que artefato (LIMA, 2010a); como Sara explica, “se você passa muito exercício eles vão acabar:: só copiando e aí não:: não chega no objetivo”. Isso dá a entender que importa mais a qualidade da atividade do que a quantidade de exercícios que se propõe que os alunos resolvam. Assim, em algum momento, o instrumento se torna objeto da atividade para, então, voltar a ser instrumento para si, conforme migração funcional já descrita.

Dessa situação, depreendemos que Sara estiliza (faz a escolha de passar poucos exercícios) em função de sua memória pessoal, de seus esquemas perceptivos (CLOT, 2007, 2010b): possivelmente, Sara já tenha vivido a situação que ela não quer que volte a acontecer – não dar tempo de os alunos resolverem os exercícios. Assim, esquemas operatórios (CLOT, 2007, 2010b) – maneiras de fazer que a professora considera positivas – são mobilizados em seu agir em situações similares.

Além disso, o enunciado de Sara deixa transparecer que ela gostaria e/ou poderia passar mais exercícios na lousa, de modo que o real da atividade (CLOT, 2007; 2010a; 2010b) de Sara não coincide com seu trabalho real, ou seja, a atividade de trabalho que é realizada em condições reais, que geram resultados efetivos (GUÉRIN *et al.*, 2001). O real da atividade compreende o que Sara realizou (passou poucos exercícios), o que ela gostaria de ter realizada, mas não foi possível (passar uma variedade maior de exercícios), o que ela realizou e não deu certo (passou muitos exercícios, de modo que os alunos não conseguiram copiar e resolver na mesma aula), o que ela sonha em um dia poder realizar (passar uma variedade de exercícios que ela considera razoável e os alunos conseguirem copiar e resolver na mesma aula, quem sabe?).

A partir de Clot (2007, 2010b), percebemos que o desenvolvimento alcançado pela atividade da professora, ou seja, o que ela realiza, de fato, é “um sistema de reações triunfantes” (VIGOTSKI, 1996, p. 67).

Dificuldade específica da aula de Inglês

Assim como nas instruções para a aula de Português, vistas anteriormente, a sócia indaga sobre eventuais dificuldades que ela possa vir a ter em caso de substituição.

S. 210: na verdade... ((duas palmas)) é:: normalmente é:: se... num/não vai acontecer nessa aula porque nessa aula você vai estar trabalhando com os exercícios escritos mas... é:: nessa turma tem uma/uma dificuldade pra trabalhar com exercício de oralidade... porque... eles são vinte e nove que pra uma turma de/de interior uma turma do campo é bastante e aí o que acontece? normalmente enquanto você enquanto um/é a vez de um falar os outros acabam se dispersando... então nessa turma é/é difícil (de) você fazer os/o trabalho com a oralidade normalmente é:: você vai fazer mais assim com a turma no geral não muito:: () alguns porque é mais é mais difícil de fazer

P. 211: a oralidade

S. 212: isso seria o (...)

A professora aponta a dificuldade e explica como ela procede. Entretanto, como a sócia retoma esta questão em enunciados subsequentes, faremos uma leitura mais aprofundada nesta ocasião (“Como seria trabalhar a oralidade na turma”)

Falar em Inglês ou em Português

Diferentemente da língua materna, na qual e por meio da qual ocorre o primeiro despertar da consciência – quando os indivíduos penetram na corrente da comunicação verbal – no processo de aquisição de uma língua estrangeira a consciência já constituída se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar (BAKHTIN, 2014, p. 111). É natural, portanto, a presença da língua materna neste processo de assimilação/aquisição de uma segunda língua. Mas até que ponto? De que maneira? Essa é a dúvida da sócia quando a professora fornece instruções para realizar atividade de oralidade.

P. 213: e eu devo falar em português ou inglês?

S. 214: a/a maior parte... em... português... porque eles têm uma resistência bem grande e eles reclamam bastante mas assim

P. 215: reclamam do que?

S. 216: se você () “ah não entendi nada” mas assim o que acontece? ((conversa no fundo)) é:: ao mesmo tempo que alguns reclamam bastante e:: -- na verdade essa turma ela tem uma característica de reclamar muito -- os mesmos que reclamam são os que mais entendem... então assim eu falo/você vai falar bastante em inglês também... os termos usuais sempre e aí algumas frases próprias do que/do que você tá estudando você vai falando também...claro você vai falando e traduzindo... mas assim alguns exercícios que você faz... com a turma... você coloca só os exercícios

só em inglês é:: claro que na medida do possível você usa algumas palavras ou várias palavras cognatas pra ajudar mas tem alguns exercícios que você coloca só em inglês e eles entendem e até respondem sem que seja necessária a tradução... então ao mesmo tempo que eles reclamam eles/eles entendem muita coisa então... o que der você vai falando em inglês e:: quando possível até mesmo sem traduzir

P. 217: uhum... é? até mesmo sem traduzir?

S. 218: sim

Interessante notar que quando a sócia indaga Sara sobre quais seriam as reclamações dos alunos, Sara parece alterar seu enunciado que consta do turno S. 214, que evidencia o uso do Português na maior parte das aulas de Inglês. Podemos pensar que, talvez, Sara tenha sentido algum tipo de constrangimento frente à afirmação que fizera e que este constrangimento estaria ligado a um suposto pré-construído: falar, o máximo possível, em Inglês com os alunos.

Por outro lado, não podemos descartar a possibilidade de Sara ter se dado conta de que não usa tanto o Português, pois um dos objetivos da instrução ao sócia é, justamente, permitir que o sujeito tome consciência de si mesmo, a partir do outro. Como nos disse Vigotski (1996, p. 82): “tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes”. No caso da professora Sara, ela passa a ter consciência do seu agir na medida em que ela é outra para ela mesma.

Também não podemos deixar de mencionar o fato de que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1998, p. 156-157). Assim, é no diálogo com a sócia que o pensamento de Sara se realiza, ou seja, que sua percepção sobre o uso da língua inglesa e portuguesa com seus alunos vai ganhando forma. Com isso, Sara discorre acerca de algumas maneiras para evitar o uso do Português: falar em Inglês os termos usuais; frases próprias do que está sendo estudado. Recorrer a palavras cognatas para evitar a tradução; e traduzir, quando necessário. Além disso, Sara chega a afirmar que os alunos que mais reclamam são os que mais sabem (e, supostamente, não precisariam de tradução) – daí não poder mais tomar estas reclamações como justificativas para, de repente, acabar utilizando mais o Português nas aulas de Inglês.

Enfim, o que a instrução ao sócia possibilita em termos de tomada de consciência parece ser o que o professor o faz quando toma a si mesmo (sujeito de sua atividade) como objeto desta atividade. Nas palavras de Vigotski (1996, p. 70), o próprio corpo se constitui em “excitante (através de seus atos) de si mesmo (e diante

de outros novos atos)”. De sujeito a objeto e inversamente, por meio da migração funcional (CLOT, 2003, 2006; VIGOTSKI, 2003 *apud* LIMA, 2014; CLOT, 2006b).

Não vamos retirar estas considerações que fizemos, mas, ao retomarmos a leitura dos enunciados acima, observamos que a professora não havia concluído seu enunciado, tendo havido um assalto ao turno. Talvez, independentemente da intervenção da sócia, a professora iria fazer as ponderações que fez sobre tentar falar o máximo em inglês.

Como seria trabalhar a oralidade na turma

Como visto há pouco, a atividade de oralidade não estava prevista para a aula que serviu de base para as instruções. Como essa questão foi posta pela professora como uma dificuldade que ela enfrenta na disciplina de língua inglesa, com o oitavo ano, a sócia pede como seria trabalhar a oralidade. Desta forma, retomamos a dificuldade posta pela professora, sobre a qual mencionamos anteriormente.

S. 222: na verdade normalmente é feito mais no/no coletivo... aquilo que é::... assim que todos repetem juntos aí quando é feito alguma coisa individual (o que) normalmente é feito é:: você vai pedir pra alguns não pra todos em uma aula só (fazerem)... você vai pedir pra alguns em uma aula e pra outros numa próxima aula

P. 223: ()

S. 224: porque aí se são alguns que tão fazendo aí fica mais mais fácil de/de não haver aquela aquela dispersão e começarem a fazer outras coisas (porque) se você for pedir pros vinte e nove fazerem não/não tem como... então você faz com alguns numa aula na outra aula faz com outros... você lembra de anotar... porque senão na próxima aula às vezes você não vai você não vai lembrar e você vai acabar fazendo por/pros mesmos

P. 225: [tem que anotar as pessoas que eu perguntei naquela aula que eu pedi naquela aula?

S. 226: nem sempre você vai anotar... mas assim... sempre que lembrar

P. 227: o ideal é que anote

S. 228: isso porque às vezes você lembra se é uma/uma aula bem próxima na verdade essa turma tem o inglês na terça na quinta e na sexta então da quinta pra sexta normalmente você vai lembrar

P. 229: [tem três aulas na semana

S. 230: mas às vezes se você fez um exercício na terça de uma semana e vai fazer novamente na outra semana talvez você já não lembre exatamente aqueles que::... que já participaram

P. 231: uhum... ok

Percebemos nos enunciados de Sara a presença de um conflito de critérios no que se refere à realização dos exercícios de oralidade na aula de Inglês: a) ela visa propiciar a prática oral para cada um dos alunos (individualmente); b) pretende manter a organização da sala de aula, evitando que os alunos fiquem dispersos. Caso ela solicite a participação individual de cada aluno, a dispersão dos alunos deverá ser um fato. Optando por solicitar a participação coletiva destes, as chances

de dispersão são menores, mas, talvez, não seja o ideal, pois não seria, por exemplo, possível identificar dificuldades individuais.

De maneira a “fazer *simultaneamente*” o que se “apresenta e se impõe *sucessivamente* no curso de sua atividade” (LIMA, 2010a, p. 223), ou seja, a dar conta das individualidades e manter um ambiente organizado (sem dispersões) – atividade reguladora – Sara estiliza ao direcionar o exercício de oralidade a apenas alguns alunos em cada aula.

Entretanto, a forma coletiva é mais usada por Sara, conforme afirmação: “na verdade normalmente é feito mais no/no coletivo... aquilo que é::... assim que todos repetem juntos”. Talvez, porque a opção pela forma individual (em forma de rodízio) exija mais do professor e/ou propicia uma frequência menor de participação de cada aluno, não favorecendo o processo ensino-aprendizagem de toda turma.

Quanto a exigir mais do professor, Sara fala, por exemplo, da importância de anotar os nomes dos alunos que participam. Com isso, as “anotações” se configuram como um instrumento psicológico para Sara, que visa controlar a si mesma – lembrar, por meio de suas anotações, os alunos que participam da atividade de oralidade em determinada aula. No entanto, segundo ela, esse instrumento seria necessário apenas quando os exercícios fossem aplicados em aulas mais espaçadas no tempo; quando fossem próximas, possivelmente, a lembrança natural seria suficiente. A reflexão sobre a necessidade ou não das “anotações” faz com que este instrumento assuma papel de objeto da atividade, que, em seguida, retorna ao estatuto de instrumento, em função das circunstâncias – a depender do espaço de tempo entre as aulas. Este é mais um exemplo de migração funcional.

Ainda, pensamos que para que essa dinâmica funcione, é necessário que Sara saiba o nome dos alunos, caso contrário, teria um trabalho a mais: descobrir quem é o aluno cujo nome consta na relação de alunos que ainda irão participar. Deduzimos que é possível que Sara conheça os alunos pelos nomes – foi mencionado na instrução ao sócia que havia 29 alunos na sala –pois ela afirma que de quinta-feira para sexta-feira ela consegue lembrar quem participou da atividade oral, de modo que não é imprescindível que anote os nomes. Isso demonstra que, no plano dos recursos para o agir, o professor lança mão de capacidades (recursos mentais) (BRONCKART, 2006).

Outra possibilidade é que Sara os conheça pela feição, pela carteira onde costumam se sentar conseguindo, assim, identificar quem já participou. Isso evidencia como é complexo o trabalho do professor, o cognitivo do professor em ação. Reitera a afirmação de que na atividade de trabalho há uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral (física, cognitiva e emocional) em situações de planejamento, de aula e de avaliação (MACHADO, 2007).

Término da aula

O agir de Sara ao término da aula volta-se, também, para os alunos, que teriam, após o intervalo (recreio), aula de Educação Física.

P. 233: pra encerrar essa aula (tem) alguma coisa antes de encerrar que são só quarenta e cinco minutos?

S. 234: na verdade... normalmente... as atividades são encerradas ali bem na:... às vezes sobra uns dois minutinhos aí normalmente eles já vão guardando os materiais porque na sexta-feira as duas últimas aulas eles têm aula de educação física... então normalmente se sobrar ali uns dois minutinhos da/do término da terceira aula eles vão já começam a/a (...)

P. 235: guardar o material

S. 236: organizar os materiais deles porque (daí) nas duas últimas aulas eles têm educação física... e se não... se... se eles estiverem ainda fazendo os exercícios até ali o finalzinho... só:: daí com/com o sinal

Como vimos em enunciados anteriores, Sara pretende que os alunos copiem os exercícios do quadro (sobre *will* e *going to*) e, pelo menos, os resolvam, podendo ficar a correção para a aula seguinte. Sara prevê que não sobrar tempo ao final da aula, ao contrário, poderá faltar tempo para a correção. Assim, parece que sua atenção não se volta para este tempo (o final da aula estava relativamente certo – alunos resolvendo exercícios), mas para os alunos, que teriam as duas últimas aulas de Educação Física: os alunos poderiam guardar os materiais, caso sobrasse “dois minutinhos”, como diz Sara. Caso não tivessem terminado os exercícios, deveriam prosseguir até o aviso sonoro do término da aula.

Observamos que o agir da professora pauta-se em um “se”: em alguma condição que justifica a mudança de atitude, haja vista que ao professor cabe tomar decisões frente à dinamicidade das aulas, o que reitera a afirmação de que o estilo é da ação (estilização) e não um atributo psicológico privado (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 41). Não queremos dizer, com isso, que o estilo individual não participa deste

processo, pois são as experiências do sujeito que lhe fornecem pistas de como enfrentar as demandas de cada situação.

3.3 Análise da instrução ao sócia para o intervalo entre aulas destinado ao recreio

A seguir, expomos os tópicos abordados pela professora e a pesquisadora durante as instruções a respeito do intervalo entre as três primeiras aulas e as duas últimas, o chamado recreio, destinado aos professores e aos alunos. Embora tenhamos dito que focaríamos nas atividades e ações realizadas em sala de aula, consideramos relevante trazer os tópicos referentes ao intervalo por considerarmos que este momento pode revelar um pouco sobre as (não) interações entre os professores.

Quadro 3 – Tópicos Instrução ao Sócia – Intervalo

Turnos	Tópicos	Introduzido por
240 – 252	Ida à sala dos professores para troca de materiais	Professora
253 – 275	Retomada sobre intervalo/ <i>coffee break</i>	Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Neste momento da instrução ao sócia a intervenção da pesquisadora foi fundamental, pois a professora discorreu sobre a troca de materiais que deveria ser feita neste momento e já começou a falar sobre a ida à sala de aula do nono ano (quarta aula). A pesquisadora, contudo, insistiu nos detalhes, e, com isso, instigou a professora a falar mais sobre este momento, inclusive, sobre as conversas com os alunos, no trajeto para a sala dos professores, que resultam em diminuição do tempo de intervalo.

Ida à sala dos professores para troca de materiais

Como mencionado, as instruções (iniciais) para o momento do intervalo voltam-se somente para as questões relacionadas à troca de materiais. Com intuito

de obter maiores informações sobre o intervalo, este assunto é retomado pela pesquisadora.

Retomada sobre intervalo/coffee break

A sócia fornece, então, mais detalhes sobre este momento, após as três primeiras aulas.

P. 263: e nesse intervalo eu fico... lanchando mesmo?

S. 264: nesse intervalo no/normalmente você vai... vai comer alguma coisa vai/vai/vai conversar com... com os colegas... seria isso

P. 265: uhum

S. 266: e aí... aí na sequência já... já vai pra/pras duas últimas aulas

P. 267: mesmo porque quinze minutos não dá tempo pra nada né?

S. 268: na verdade o que acontece é que normalmente você vai demorar bastante pra chegar na sala dos professores

P. 269: é longe?

S. 270: é que... o que acontece? é até que você recolhe todo o material... e até que você conversa com alguém... daí você vai

P. 271: [com aluno que fica pro final?

S. 272: (você vai junto com os alunos) aí você vai conversando... aí até que você chega na sala já foi (uns) cinco minutos aí até que você troca de material e Aí você vai lanchar

P. 273 [já não sobra mais nada... vai faltar né?

S. 274: [então praticamente já foi... já foi o... o intervalo

P. 275: uhum... daí eu vou pro nono ano?

Percebemos que a sócia insiste nos detalhes, direcionando o diálogo para a questão do curto tempo de intervalo. Como Sara vai conversando com os alunos enquanto se dirige à sala dos professores, ela leva mais tempo para fazer o trajeto. Até que troca o material, lancha, “já foi o... o intervalo”, diz Sara.

Deduzimos que durante o intervalo não é possível aos professores muita troca de informações. As interações entre professores nos parecem bem restritas.

O trabalho coletivo e a formação de coletivos (restritos) não dependem, exclusivamente, do contato face a face dos professores. Segundo Nascimento e Zironi (2017), fatores afetivos e emocionais, por exemplo, são fundamentais nesse processo. As autoras defendem que uma mediação formativa adequada estimula e propicia essa união. Por outro lado, os professores carecem de espaços em que possam trocar suas experiências.

3.4 Análise da instrução ao sócia para as aulas de Português – nono ano

Os tópicos referentes às instruções para as duas últimas aulas, que seriam na turma do nono ano, sendo Português a disciplina a ser trabalhada, serão expostos no próximo quadro. Como poderemos conferir, a quarta aula seria destinada aos conteúdos da disciplina e a quinta (última aula) a ensaios para a comemoração cívica da escola.

Quadro 4 – Tópicos Instrução ao Sócia – Português (9º ano)

Turnos	Tópicos	Introduzido por
276 – 298	Ida à sala; início da aula	Professora
299 – 327	Motivo da escolha da atividade	Pesquisadora
328 – 333	Professora assistente	Professora
334 – 346	Comemoração cívica	Professora
347 – 350	Organização das carteiras	Pesquisadora
351 – 369	Situação difícil para lidar	Pesquisadora
370 – 374	Encerramento da aula	Professora

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Enquanto os tópicos da professora são direcionados às atividades e ações, os tópicos da pesquisadora, como nas situações anteriores, visam a buscar maiores esclarecimentos. O tópico “professora assistente” não será analisado, pois ele é apenas informativo, não havendo maiores discussões sobre esse assunto. Vale lembrar, contudo, que essa informação contribui para pensarmos que os professores assistentes de turma poderiam formar um coletivo restrito na escola, dependendo das relações que estes venham a estabelecer; da mobilização destes professores em termo de organização de questões que dizem respeito a professores assistentes.

Da mesma forma, o tópico “situação difícil para lidar” não será incluído nesta parte, dado que o assunto (alunos quererem ouvir músicas em seus celulares, usando fone de ouvido) já foi discutido nas instruções para a aula de Português com o oitavo ano, quando a sócia questionou sobre o uso de equipamentos eletrônicos por parte dos alunos (celular, *tablet*). O que difere é que na turma do nono ano a frequência de alunos que querem ouvir música durante a aula parece ser maior do que na turma do oitavo ano.

Ida à sala; início da aula

Seguem instruções para as duas últimas aulas de uma manhã de sexta-feira.

P. 275: uhum... daí eu vou pro nono ano?

S. 276: isso... aí:: após o sinal aí você pega a pastinha do nono ano e aí... e aí vai da mesma forma que antes também... tranquilamente até eles... eles se organizarem... é:: (suspiro) aí no nono ano da mesma forma que você fez antes você vai começar ali com a chamada e aí na sequência você vai é:: começar a trabalhar... então o nono ano... é:: eles... também é continuidade do que eles já vêm desenvolvendo... então na/nessa quarta aula você vai trabalhar com/com alguns exercícios com o uso dos porquês que eles estão vendo agora e aí você vai utilizar pra esses exercícios é:: alguns... alguns *posts*... também da/da *internet*... é:: são alguns... alguns trechos de/de *posts* que as pessoas colocaram no/nas redes sociais enfim e aí eles vão analisar nesses *posts* o uso dos porquês

Importante notar que no mesmo enunciado a professora instrui a sócia a iniciar a aula pela chamada e já começa a tratar sobre o encaminhamento das atividades. Imaginamos que Sara não tenha se atentado para os motivos de suas escolhas (como o fez nas instruções para o oitavo ano), justamente por considerar que a sócia já tinha conhecimento destes aspectos.

Esse fato nos remete a Clot (2007, p. 42), que discorre sobre o corpo de avaliações comuns (gêneros de atividade), que regulam a atividade pessoal de maneira tácita, ou seja, silenciosa, de forma implícita. Isso não impossibilita nem invalida a importância de estudos que buscam interpretar essas escolhas, com intuito de “avançar no conhecimento da própria atividade” (FAÏTA, 2004, p. 78), pois são as escolhas que dão sentido à atividade dos professores, pois “orientam suas ações, integrando seus gestos em um conjunto coerente” (p. 78).

Sobre o uso de *posts*, entendemos que Sara também está indo além do livro didático, apesar de ela não mencionar isso. Interessa à professora a linguagem (instrumento psicológico) empregada neste tipo de texto publicado em redes sociais, mais precisamente, o uso dos porquês. Portanto, as redes sociais/*internet* são suportes que possibilitam o acesso a esse tipo de material. Possivelmente, a professora tenha feito uma seleção de *posts* que seriam propícios para a realização da atividade. Assim, o instrumento *post*/texto acompanhado do gesto de Sara de escolher o material adequado faz dos *posts* instrumentos psicológicos para Sara trabalhar em sala de aula. O instrumento do “outro” (dado) é recriado por Sara, de acordo com seus objetivos. Neste ponto, lembramos que o instrumento sem um gesto é apenas um “artefato vazio” (LIMA, 2010a, p. 229), na mesma proporção que

“uma palavra sem significado é um som vazio” (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

Motivo da escolha da atividade

Neste momento, a sósia se interessa pela motivação da professora na escolha dos *posts*.

P. 299: foi por algum motivo especial?

S. 300: é que na verdade é:: eles têm muito essa questão dos *posts* das/das conversas... enfim é uma coisa que é muito presente na vida deles... essa turma já é uma turma bem mais... tem bem mais é até por ser (...)

P. 301: maturidade?

S. 302: não... eu digo em relação a questão do... (...)

P. 303: da tecnologia?

S. 304: da tecnologia... até por se uma turma menor... que a outra turma são vinte e nove e aí são alguns dentro desses vinte e nove que têm

P. 305: sim

S. 306: celular *tablet* enfim

P. 307: e nessa daí?

S. 308: e nessa turma são apenas treze

P. 309: treze? (pouquinho)

S. 310: então... em relação () podem ser mais ou menos o mesmo número da outra turma que tem os celulares mas se for comparar com o total de alunos é bem mais

O enunciado de Sara demonstra que ela faz a escolha pelos *posts* de maneira bastante consciente: “é uma coisa que é muito presente na vida deles”; em outras palavras, a maioria dos alunos da turma tem acesso às redes sociais e são familiarizados com esse gênero textual. A nosso ver, Sara possibilita uma atividade mais concreta e, possivelmente, mais significativa para os alunos. Poderíamos dizer, neste momento, que a ação da professora é guiada por uma avaliação subentendida entre os professores: levar em conta as experiências dos alunos.

Não fosse a sensibilidade da professora, talvez ela pudesse nem considerar o uso de *posts* com os alunos. Como já observamos em outros momentos, Sara vale-se de seus esquemas perceptivos (CLOT, 2007, 2010b) para agir em seu cotidiano, desde a seleção de materiais. É importante que o professor perceba os gostos dos alunos, bem como a realidade imediata que os cerca. Isso pode fazer muita diferença nas escolhas das atividades que o professor irá trabalhar com cada turma.

Comemoração cívica

Uma vez que a professora é, também, assistente (professora responsável por

falar pela turma e para a turma) do nono ano, cabe a ela conduzir os ensaios para a comemoração cívica da escola.

S. 336: então aí a/na/na última aula da sexta-feira de manhã eles vão ensaiar pra:... então você vai conduzir o ensaio

P. 337: na última aula?

S. 338: isso... o ensaio pra...pra esse... pra esse dia da... da comemoração cívica... então é:: a primeira coisa que eles vão ensaiar é uma teatro que eles... que eles estão desenvolvendo

Como podemos ver, a professor precisa, também, entender de teatro, ter essa capacidade mental e comportamental (BRONCKART, 2006) para conduzir os ensaios.

O fato de Sara trabalhar a quarta aula com o conteúdo programado para a turma e reservar a quinta aula para o ensaio (e o fato de que isso se repete algumas vezes, até o dia das apresentações) nos leva a inferir que Sara irá se deparar com a seguinte situação: necessidade de reavaliar o cronograma das aulas com esta turma. Neste contexto, a estilização ocupará papel central. Um exemplo de conflito de critério com o qual Sara poderá se deparar seria: a) trabalhar todo o conteúdo (atendendo a prescrição), podendo comprometer a aprendizagem dos alunos, por ter de “correr” com o conteúdo; b) priorizar determinados conteúdos, podendo trabalhar com mais calma, sem, entretanto, cumprir com a prescrição (todos os conteúdos). Ainda, mais desafiador é buscar atender, simultaneamente, a esses dois opostos contraditórios, por meio de uma atividade reguladora (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017), que poderia ser trabalhar todo o conteúdo – cumprindo o prescrito – sem comprometer a aprendizagem dos alunos.

Poderíamos dizer, desta forma, que o fato de Sara ser professora de Português na turma do nono ano e, ao mesmo tempo, ser professora assistente desta turma – uma espécie de pluripertinência genérica (CLOT, 2007) – deve fazer com que ela tenha que estilizar as atividades a serem desenvolvidas com estes alunos.

Não estamos questionando a atividade cívica da escola, tampouco os ensaios da turma (até porque pensamos que a formação dos alunos também passa por momentos como estes), mas destacando que, além da prescrição de trabalhar “x” conteúdos com a turma, a professora tem, agora, outra prescrição: assistir os alunos na preparação da comemoração cívica da escola.

Organização das carteiras

A sósia questiona sobre a organização das carteiras, em função do ensaio da peça de teatro para a comemoração cívica.

P. 347: e vai ser na sala de aula?

S. 348: isso na sala de aula

P. 349: e vai ter que é:: mexer nas carteiras na organização das carteiras?

S. 350: na verdade normalmente eles já se sentam em... em forma de L... então normalmente o... o/o centro da sala já fica livre... então não vai... não vai precisar mexer muita coisa e também é:: é uma...uma peça que não... que não exige muito cenário... então eles vão... de acordo com o que eles estão fazendo ali eles já vão... já vão se organizando em relação à peça também aí no final dessa peça também eles cantam duas músicas [...] e aí... é:: é preciso que também seja bastante ensaiado essa... essa questão das músicas

Ao expressar que organiza, *normalmente*, os alunos em “forma de L”, percebemos que Sara constrói seu discurso em oposição a uma voz social – voz da pedagogia tradicional, para a qual os alunos devem ser dispostos em filas (um entre outros rituais naturalizados nas escolas). Essa voz não é mostrada, mas constitui o enunciado da professora – daí este ser um exemplo de heterogeneidade constitutiva.

Entretanto, como Sara emprega o advérbio “normalmente”, percebemos que a variante genérica, a princípio rejeitada (organizar as carteiras dos alunos em filas), não é totalmente excluída da prática da professora. Isso mostra que uma variante genérica pode ficar enfraquecida, mas sua total eliminação não ocorre tão facilmente. Na realidade, o que há é uma estabilidade transitória dos gêneros de atividade (CLOT, 2007; 2010b; CLOT; FAÏTA, 2016). O gênero não é apenas “imposição a respeitar, mas recurso a renovar e método a ajustar” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 39).

A organização das carteiras dos alunos pode revelar concepções acerca do papel do aluno e do professor: no enfoque monológico (BAKHTIN, 2016), o aluno é entendido como objeto, portanto, sem voz, sem interferir na consciência/agir do professor; a perspectiva dialógica de ensino pressupõe o “grande diálogo” (BAKHTIN, 2016, p. 92); a cadeia da comunicação verbal, da qual os enunciados dos alunos também fazem parte, compõe o que o autor chama de polifonia. Neste sentido, o professor seria o maestro que dirige a orquestra; o organizador do diálogo do qual os alunos participam, para expressar-nos como Bakhtin (2013, p. 333).

Em última instância, tudo depende da relação que o professor estabelece com os alunos, não importando muito a maneira como eles estão organizados em sala de aula, até porque a organização das carteiras dos alunos pode atender a objetivos diferentes (aula expositiva, debate, resolução de problemas, alfabetização, realização de prova etc.). A estilização, ou seja, as escolhas efetuadas pelo professor, dentro de um campo de possibilidades gerado pelo gênero (ARIATI; LIMA, 2018), devem atender os objetivos de cada aula e dificuldades que cada situação impõe – daí os possíveis retoques do gênero (CLOT, 2014; ARIATI; LIMA, 2018). Com isso, o professor coloca sempre algo de si, pois “dispor dos gêneros é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu” (CLOT, 2007, p. 203).

Encerramento da aula

A aula termina com os ensaios (teatro e músicas).

S. 370: e aí na... na sexta-feira seria isso porque... aí:: no/normalmente ali próximo às onze e meia eles já vão... já vão guardando os materiais porque na sexta-feira eles não ficam na escola à tarde... é:: integral todos os outros dias e na sexta é só de manhã... então normalmente ali próximo das onze e meia eles já vão guardando que aí nesse dia

P. 371: [eles já vão embora?

S. 372: eles já vão pra casa

A professora não faz referência ao sinal de término da aula, mas expõe que perto das onze e meia os alunos guardam os materiais, sinalizando que a aula está encerrada. Por se tratar de ensaio, parece que a professora não tem de lidar com a relação tempo/atividade, preocupação sempre presente no dia-a-dia do professor.

3.5 Análise da instrução ao sócia para uma aula de Inglês – sexto ano

Apresentamos, por fim, os tópicos abordados pela professora e pesquisadora quando das instruções à sócia para ministrar uma aula de Inglês na turma do sexto ano.

Quadro 5 – Tópicos Instrução ao Sósia – Inglês (6º ano)

Turnos	Tópicos	Introduzido por
375	Proposição de instruções extras	Pesquisadora
376 – 382	Oralidade na turma do sexto ano	Professora
383 – 394	Diferença entre turma do sexto ano e do oitavo ano	Pesquisadora
395 – 396	Como trabalhar com música	Pesquisadora
397 – 406	Como conseguir o vídeo	Pesquisadora
407 – 431	Controle remoto da TV	Pesquisadora
432 – 444	Frequência do uso do controle da TV	Professora
445 – 458	Falta de controles de TV na escola	Pesquisadora
459 – 467	Manutenção do multimídia	Professora
468 – 472	Encerramento da instrução ao sósia	Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É bem visível que a maioria dos tópicos que compõem este quadro foi introduzida pela pesquisadora, cujo papel ativo foi essencial para colocar à mostra a parte subentendida da atividade da professora Sara. Como esta comenta sobre a diferença entre trabalhar oralidade na turma do sexto ano e na turma do oitavo ano, nas aulas de Inglês, a pesquisadora explora quais seriam os motivos disso, além de seguir fazendo perguntas acerca da atividade de música e de vários assuntos que decorrem dessa atividade, como poderá ser acompanhado a seguir.

Instruções extras – Oralidade na turma do sexto ano

Trata-se de “instruções extras” porque, após as instruções para as aulas da sexta-feira, a pesquisadora perguntou à professora se ela gostaria de fornecer instruções de alguma outra aula, que, por algum motivo, ela escolheria. Assim o fez a professora, que explica por que é bacana trabalhar com a questão da oralidade na turma do sexto ano, conforme poderá ser conferido.

S. 376: (suspirou) na verdade... a turma do sexto ano... tem aula na terça-feira... a terceira aula e na quinta-feira a:... as duas últimas e a turma do sexto ano é uma turma bem... bem bacana de se trabalhar... eles são em vinte e cinco mas eu não sei se devido a idade ou enfim é:: é muito bom de trabalhar com eles porque é bem mais fácil de trabalhar com a questão da oralidade que eu comentei antes que com o oitavo ano você já não vai conseguir trabalhar muito

P. 377: uhum

S. 378: com o/o sexto ano você consegue fazer bem mais atividades orais... então normalmente você vai trabalhar bastante oralidade com o sexto ano

P. 379: uhum

S. 380: é:: claro sempre tem também as/as atividades que você faz (de) escrita tem atividades que eles vão fazer é::...é:: ouvir enfim mas com o sexto ano dá pra trabalhar mais com a... com a questão da oralidade até fazer algumas atividades que de repente cada um deles vai ter que...ter que falar alguma coisa porque eles são bem mais... bem mais tranquilos pra trabalhar dessa forma... então... (...)

Consideramos a presença de um subentendido no enunciado de Sara: quando diz “você consegue fazer bem mais atividades orais... então normalmente você vai trabalhar bastante oralidade com o sexto ano” Sara deixa a entender que, caso não conseguisse fazer atividades orais nesta turma (tivesse dificuldades), possivelmente, não iria trabalhar bastante (com frequência) oralidade.

Considerando o exposto no parágrafo anterior e a dificuldade em trabalhar oralidade com o oitavo ano (“a questão da oralidade que eu comentei antes que com o oitavo ano você já não vai consegui trabalhar muito”) fica subentendido que Sara não trabalha com muita frequência, exercícios de oralidade na turma do oitavo ano.

Diferença entre turma do sexto ano e do oitavo ano

Uma vez que Sara expressa maior facilidade em trabalhar oralidade com o sexto ano do que com o oitavo ano, a sócia questiona a professora sobre as possíveis razões disso. Sara menciona, entre outros fatores – faixa-etária, primeiro contato com a língua inglesa (no caso do sexto ano); característica própria de cada aluno (agitado ou não) –, o número de alunos em sala de aula:

S. 394: essa turma [sexto ano] tem vinte e cinco e a outra turma [oitavo ano] tem vinte e nove então não da muita diferença mas... mas é mais/mais tranquilo... então por exemplo nessa turma na terça-feira você vai trabalhar com... com a música... é:: e:: você vai conseguir fazer com que eles cantem

Quando a professora compara o número de alunos da turma do sexto e do oitavo ano, concluindo que a diferença não é significativa, inferimos que Sara levanta a hipótese de que um elevado número de alunos (vinte e nove) na turma poderia ser um motivo de não conseguir trabalhar oralidade no oitavo ano, o que, entretanto, não se confirmaria no sexto ano – apesar do número de alunos (vinte e cinco), Sara consegue, por exemplo, fazer com que os alunos cantem, ao trabalhar atividade com música.

Assim, trabalhar com música seria uma maneira diferente de trabalhar oralidade em Inglês, além de conseguir realizar atividades em que “cada um deles vai ter que ter que falar alguma coisa”, segundo ela.

Parece que a escolha por dar instruções sobre oralidade na turma do sexto ano está relacionada a sentimentos de realização: conseguir realizar as atividades planejadas (uma dada iniciativa possível se concretiza). Sara tem uma resposta positiva dos alunos, o que, provavelmente, contribui para que se sinta ativa e veja eficácia em sua ação (CLOT, 2010b).

Parece que essa memória positiva que Sara carrega dos trabalhos com esta turma – esquema emocional (CLOT, 2007, 2010b) – funciona como uma espécie de reforço positivo, fazendo com que ela trabalhe bastante oralidade nesta turma, como afirmado por Sara.

Como trabalhar com música

A professora menciona que consegue fazer com que os alunos do sexto ano cantem, ao trabalhar com a música. A sócia solicita instruções para trabalhar esse tipo de atividade.

S. 396: é:: na verdade assim é:: você pode trabalhar diferentes tipos de música às vezes música pra trabalhar só conteúdo às vezes a música -- conteúdo que eu digo é conteúdo da própria música -- ou às vezes eu utilizo também bastante musicinhas pra trabalhar os conteúdos gramaticais também... e aí essa... nessa turma você vai conseguir fazer com que eles cantem bastante enfim é::: então normalmente você vai começar passando um vídeo da música aí você passa uma vez ele todo... é:: normalmente você não precisa ficar traduzindo todo o vídeo porque o vídeo vai ter IMAGENS então assim com... e além de abordar várias palavras que eles já estudaram então você não vai precisar traduzir o vídeo todo pra eles até porque são videozinhos curtos então eles... você vai passar uma vez eles assistem o vídeo todo é:: eles já vão ter o entendimento assim geral do que tá sendo dito no vídeo e aí depois disso você vai... é::... você vai ir ajudando eles pra que eles comecem a aí é:: primeiro falando o que tá sendo dito no vídeo e aí depois de/de algumas vezes que eles falam aí eles já começam com... a colocar ritmo aí a cantar aí as próximas vezes aí você faz sem o... sem o vídeo aí você utiliza só o áudio na mesma/na TV que você utilizou o vídeo você vai utilizar o áudio porque se você mantém o vídeo normalmente o vídeo tem muita... muita imagem muita coisa que eles vão ficar muito prestando atenção nas imagens e alguns acabam acabam se dispersando aí depois nas outras vezes você vai utilizar o áudio pra daí eles só ouvirem e/e cantarem... aí depois no final claro sempre você pode colocar o vídeo novamente porque eles normalmente gostam dos vídeos e aí eles querem que coloque de novo aí no final depois que você já trabalhou com toda... com toda a música aí você coloca o vídeo novamente aí só pra eles assistirem mesmo

Focaremos a análise deste enunciado no “instrumento” “vídeo”, que Sara utiliza para ensinar Inglês, principalmente, para praticar oralidade. Os vídeos são locais de armazenamento ou meios de transporte e o acesso às falas/imagens não é

direto. Portanto, linguagem e imagens são os instrumentos psicológicos em questão. Chama-nos a atenção a maneira como Sara administra a atividade com o vídeo para trabalhar música (instrumento psicológico).

Podemos dizer que Sara faz uma regulação nesta atividade: se ela somente passar o vídeo (imagem/som) para os alunos assistirem/ouvirem e cantarem juntos, as próprias imagens prendem a atenção de certos alunos, que, ficando dispersos, acabam por não cantar e praticar a oralidade.

Sara teria a opção de passar só o áudio para a turma, mas, de acordo com ela, os alunos gostam dos vídeos (das imagens). Portanto, de modo a contemplar tanto os gostos dos alunos e a sua necessidade de “fazer com que eles cantem”, que eles não fiquem dispersos com as imagens, a professora busca uma forma híbrida – que contemple os dois opostos contraditórios: nem somente áudio, nem somente imagens – um pouco de cada. Certamente, nesse processo de estilização (porque Sara faz escolhas, introduzindo algo de seu) e regulação (busca um equilíbrio), a professora toma o instrumento psicológico “vídeo (imagem/música)” como objeto de sua atividade, distancia-se do objeto para poder tirar o melhor proveito dele – o qual retorna, após essa objetivação, ao papel de instrumento psicológico (recriado) da atividade.

Ao utilizar somente a função áudio – visando que os alunos foquem no canto, na prática oral da língua em questão – Sara está recriando o vídeo, que, comumente é utilizado para a exploração de imagens, também. O vídeo é transformado em vídeo para a circunstância (CLOT, 2007).

Ainda sobre a “música”, embasando-nos em Lima (2010a), observamos que são os gestos da professora – explorar o conteúdo da música ou trabalhar conteúdos gramaticais presentes na música – que fazem deste instrumento um instrumento para seu agir.

Como conseguir o vídeo

Há a preocupação, por parte da sócia, em como conseguir os materiais necessários em caso de substituição.

S. 398: é da/da mesma forma é:: no *you tube* na *internet* às vezes tem alguns materiais que... que algum outro professor vai te passar mas normalmente você mesma que vai... que vai procurar de acordo com o que você tá querendo trabalhar... porque tem muita coisa ()

P. 399: são os vídeos de música?

S. 400: isso

P. 401: uhum

S. 402: normalmente cada vez que você vai... que você vai trabalhar alguma coisa você vai acabar buscando algum vídeo diferente... às vezes você usa algum que você já tem mas normalmente você vai acabar procurando outros

Parece que a professora Sara sente necessidade de inovar, não repetindo os vídeos já trabalhados, ainda que com alunos diferentes. Pode ser que Sara escolha mudar os vídeos pelo prazer de fazer de outro jeito (AMIGUES, 2004), afinal, o estilo é endereçado (MOLINO, 1994, p. 231 *apud* CLOT, 2007, p. 186) – neste caso, ao próprio sujeito (Sara). Talvez, para manter-se atualizada e passar vídeos que interessem aos alunos – daí o estilo volta-se, também, ao destinatário da atividade (os alunos, nesta situação).

Os enunciados que compõem este tópico, proporcionam, também, uma visão, ainda que parcial, do trabalho coletivo na escola. Somente “às vezes” Sara tem acesso a materiais por meio de outros professores; normalmente, ela mesma faz a busca por esses materiais na *internet*.

O uso desse suporte favorece os professores individualmente, mas fragiliza o coletivo, no sentido de que os professores, cada vez mais, deixam de ter um contato face a face, que viabiliza a socialização de estilizações (ARIATI; LIMA, 2018). Segundo os autores, por meio da socialização das estilizações, retomadas em reuniões pedagógicas, por exemplo, “os professores têm a oportunidade de ver em seus colegas comportamentos que podem vir a se constituir como variantes para a realização de seu trabalho e enriquecer o gênero de atividade docente” (p. 210).

De maneira semelhante, Muniz-Oliveira (2015) também se expressa a favor de discussões no coletivo sobre os vários estilos dos professores, dos diferentes modelos de agir, o que considera contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos professores na sua profissão.

As abordagens feitas no texto de instrução ao sócia não nos permitem avançar nas análises do coletivo dessa escola, mas nos dá pistas de que, no dia-a-dia, apesar do interessante caso do controle remoto da TV, cada professor busca, isoladamente, recursos para desenvolver seu trabalho. Este exemplo de trabalho coletivo, referente ao controle remoto, pode ser conferido a seguir.

Controle remoto da TV

A professora explica que não compensa montar o multimídia para utilizar somente por alguns minutos. Então, ela opta por utilizar a TV. Entretanto, há apenas um controle remoto na escola. É com base neste tópico que o diálogo entre professora e sócia tem seguimento.

- S. 410: então normalmente é:: no dia que você vai utilizar antes ainda ali de/de você ir pra primeira aula você já passa na biblioteca e já leva o controle junto
 P. 411: uhum... é o mesmo controle pra todas salas?
 S. 412: na verdade é o mesmo controle... teria que ter um controle por... por TV
 P. 413: ah só tem um controle?
 S. 414: só que o que acaba acontecendo é que os controles vão caindo com o tempo e vão quebrando e não funcionam mais
 P. 415: e daí só ficou um?
 S. 416: e aí agora tem só um
 P. 417: e pode acontecer de um professor passar na minha frente e pegar? e eu/e não ter o controle?
 S. 418: sim mas aí você provavelmente você já vai ter uma outra ideia ou que... o que você costuma fazer... de repente você pega o controle ou algum outro professor às vezes vai passar um vídeo um filme que é a aula inteira então ele pega o controle só coloca o filme e aí te passa o controle

De acordo com Sara, se acontecer de algum professor pegar o controle antes da sócia, esta já terá outra ideia, ou seja, outra atividade, afinal o planejado nem sempre coincide com o que se realiza. Assim, “outra ideia/atividade” configura-se um importante instrumento psicológico a ser utilizado quando dos inesperados do real (CLOT, 2007; 2010a; 2010b).

O diálogo que gira em torno do controle remoto também nos permite fazer uma leitura a respeito do coletivo de trabalho/trabalho coletivo na escola onde Sara atua.

Sara e outros professores que utilizam vídeos, músicas, entre outros, que necessitam de um suporte (TV) para que possam ser reproduzidos, formam um coletivo de professores. Este coletivo parece ter aderido à estratégia do “combinado”, que pressupõe a construção de regras comuns e trocas de ações significativas para a solução de desafios diários da profissão (DIOLINA; BUENO, 2017). Os professores entram num acordo que possibilita o uso compartilhado do controle da TV, em determinadas situações. A criação de estratégias como essa, implica, como observado por estas autoras, uma articulação do trabalho coletivo em que os professores se engajam e do coletivo de trabalho do qual eles compartilham modos de agir – nesse exemplo, como agir em situações nas quais mais de um

professor preparou sua aula prevendo o uso da TV, do controle remoto, portanto.

Frequência do uso do controle da TV

A sócia chega a questionar a respeito da possibilidade de ser feita a reserva do controle, mas Sara esclarece o seguinte:

- S. 432: na verdade não/não foi estabelecido que se possa fazer isso... é que assim e:: é que na verdade tem alguns professores que utilizam mais que outros você vai utilizar bastante o controle
 P. 433: vou utilizar bastante?
 S. 434: isso vai utilizar bastante
 P. 435: pras aulas de inglês e de português também?
 S. 436: as de português também as de literatura mas as... as de inglês principalmente
 P. 437: as de inglês principalmente?
 S. 438: as de inglês principalmente

Segundo Sara, ela utiliza mais o controle nas aulas de Inglês. Deduzimos que atividades de vídeo e música são bem características da disciplina de língua inglesa, justamente, pela possibilidade de acesso à língua (e às habilidades linguísticas) por meio desses instrumentos psicológicos.

Não que estes instrumentos não sejam eficazes em outras disciplinas, mas, o que faz deles instrumentos potenciais nas aulas de Inglês é o gesto do professor: explorar a estrutura da língua, o vocabulário, a pronúncia, a entonação, o ritmo, entre outros exemplos. Lima (2010a) adverte que o instrumento sem um gesto não é um instrumento, mas um artefato vazio, assim como “uma palavra sem significado é um som vazio” (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

Falta de controles de TV na escola

A partir das explicações da professora sobre o questionamento da sócia a respeito da falta de controles de TV, podemos perceber a presença de um trabalho coletivo na escola:

- P. 449: acaba ficando... não tem manutenção não tem quem faça manutenção
 S. 450: [isso... na verdade
 P. 451: acaba ficando só um
 S. 452: às vezes al/algum algum funcionário da escola tenta dar uma consertada troca as pilhas mexe numa molinha enfim mas (...)
 P. 453: não tem uma pessoa...
 S. 454: no começo do ano foram pedidos acho que dois... doados de uma outra escola que tinha mais mas... eles acabam... acabam se deteriorando ()

A falta de controle remoto na escola mobiliza outras pessoas. O fato de “algum funcionário” da escola tentar consertar o controle também demonstra seu empenho em reverter a difícil situação em que os professores se encontram, sem o recurso do controle.

O trabalho coletivo avança os próprios muros da escola, uma vez que no início daquele ano, outra escola (que tinha mais controles) chegou a fazer uma doação de dois controles. Muito provavelmente, o contato com essa outra escola foi feito por parte da direção da escola, o que demonstra que o engajamento deve ser de todos, inclusive dos membros da direção e da coordenação da escola.

As dificuldades diárias enfrentadas pelos professores, bem como a escola como um todo, requerem, sem dúvida, um trabalho coletivo, ou seja, um engajamento dos professores e demais profissionais, articulado ao coletivo de trabalho do qual os professores compartilham, para falar como Caroly e Barcellini (2013) *apud* Diolina (2017).

Ao final da instrução ao sócia, a professora comenta que o multimídia da escola se encontrava em manutenção, o que confirma que a falta de equipamentos afeta a atividade docente e convoca o professor a estilizar o seu dia-a-dia.

De maneira geral, nota-se que tanto os questionamentos da pesquisadora quanto os tópicos inseridos pela professora, durante a instrução ao sócia, dizem respeito a questões práticas, às maneiras de proceder em situações precisas. O agir docente, como em outros campos de atividade, ocorre por meio de gêneros de atividade.

Embora as instruções foquem questões específicas de cada disciplina/turma (dependendo da atividade, do conteúdo a ser trabalhado), percebe-se que o diálogo entre a pesquisadora e a professora segue uma dinâmica: as preocupações giram em torno de como iniciar a aula, encaminhar as atividades e concluí-las, lidar com situações adversas e encerrar a aula – o que tem a ver com a relativa estabilidade do gênero aula.

A seguir, explicitaremos de que forma as análises feitas respondem às perguntas de pesquisa, procurando mostrar aspectos comuns ao coletivo de trabalho docente e questões que podem ser consideradas específicas de coletivos restritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a atividade de trabalho compreende duas partes: uma explícita e outra presumida, subentendida, sobre a qual esta pesquisa voltou-se. Antes de sistematizarmos os principais resultados obtidos a partir das análises, retomamos os passos percorridos nessa pesquisa.

A seção de pressupostos teórico-metodológicos foi organizada em três subseções: na primeira, abordamos as concepções de trabalho para a Ergonomia, Clínica da Atividade e para o ISD, chegando à concepção de trabalho assumida nessa pesquisa: atividade situada, dirigida, mediada por gêneros de atividade, instrumentada, interacional, interpessoal e conflituosa. A segunda subseção foi destinada aos gêneros de atividade e aos elementos a eles relacionados – estilização, instrumentos e coletivo de trabalho. Na terceira subseção, discutimos as categorias de análise.

Na segunda seção, trouxemos os procedimentos metodológicos, que envolvem desde a concepção do método utilizado, o contexto de pesquisa e sujeitos participantes até os procedimentos de geração e análise dos dados. Já a terceira seção traz as análises do texto de instrução ao sócia, por disciplina e por turma.

Buscando identificar características dos gêneros de atividade, uma das questões que conduziram nossas análises, identificamos algumas avaliações comuns subentendidas, que regulam a atividade pessoal de forma implícita.

Estas avaliações dizem respeito ao papel do professor de resgatar conteúdos que o aluno venha a perder; à necessidade de o professor se proteger (agir de forma a não se esquecer de realizar a chamada, por exemplo); à preocupação constante com a questão do tempo em sala de aula (não perder tempo); à retomada de discussões de aulas anteriores, seja por meio de correção de exercícios realizados anteriormente, de modo a seguir uma sequência de trabalho, que está diretamente ligada ao processo ensino-aprendizagem (cumprimento de etapas); à coerência entre as diferentes ações do professor; à importância de não estigmatizar os alunos; à articulação dos conteúdos e contextualização do ensino; conhecimento dos materiais, preparo das aulas, mesmo sabendo que o que ele prevê possa não ser o que ele irá realizar; aos critérios a serem valorizados quando de produções textuais; a comportamentos de alunos que são esperados ou não esperados em cada turma (entendida aqui como série); a certa tendência do professor a desenvolver com mais

frequência atividades que ele julga conseguir realizar de forma eficaz com os alunos

As avaliações relacionadas à disciplina de Inglês abordam o julgamento do que seria uma justificativa para a dificuldade em se trabalhar oralidade (uma possibilidade: elevado número de alunos); razões de haver certa tranquilidade em trabalhar Inglês com alunos do sexto ano (idade, primeiro contato com a língua, para muitos alunos); a valorização da “oralidade” entre as demais habilidades, mesmo sendo considerada difícil de ser trabalhada.

Notamos que quando Sara forneceu instruções para a aula de Português no nono ano (quarta e quinta aulas), ela não se ateve aos motivos de suas escolhas, como o fez nas instruções para o oitavo ano. Pensamos que isso decorre do fato de a professora considerar que a sócia já tinha conhecimento desses aspectos, em função das instruções das aulas anteriores. Isso demonstra que as avaliações comuns subentendidas são assim denominadas justamente por orientarem as ações dos professores de forma silenciosa, não sendo necessário, na prática, verbalizações.

Além das avaliações subentendidas, os instrumentos fazem parte da dinâmica dos gêneros de atividade, dado que são tipos relativamente estáveis de atividades/ações que são mediadas por instrumentos.

A atividade do professor é mediada, basicamente, por instrumentos psicológicos, pelo próprio objeto do seu trabalho e por se relacionar com seres humanos, em especial os alunos. Como aponta a literatura, é o papel ativo de Sara, seus gestos que fazem do instrumento do “outro” o instrumento para “si” para situações precisas.

A partir de nossa própria experiência, podemos dizer que há certa dificuldade em identificar os instrumentos utilizados pelo professor porque há uma tendência a confundir instrumento, suporte, local de armazenamento. Por exemplo, o vídeo é um local de armazenamento de imagens e sons (linguagem oral), sendo estes os instrumentos de que o professor faz uso. Da mesma forma o quadro. Este é o suporte para o registro de palavras, frases, desenhos, contas, gráficos, que são instrumentos psicológicos. O livro, de maneira semelhante, é o suporte do instrumento (linguagem, mapas, desenhos, símbolos algébricos etc.). Outros exemplos podem ser conferidos no decorrer das análises, mas podemos dizer que não diferem muito dos instrumentos elencados por Vigotski.

Os principais instrumentos psicológicos disponíveis no *métier* docente e de

que a professora se apropria, ou seja, faz uso em suas atividades, reformulando-os, retocando-os de acordo com suas autoprescrições e situações específicas, são: chamada, textos (síntese, resenha, *posts*), tempo, sinal sonoro, exercícios escritos, anotações, música, atividade de oralidade (exercícios orais). O quadro (lousa), livro didático, TV, *internet* são suportes utilizados para fixar o que consideramos instrumentos psicológicos; o vídeo é um local de armazenamento de imagens e sons, estes sim instrumentos psicológicos.

As atividades variam dependendo da disciplina, mas as maneiras de lidar com as questões que surgem no dia-a-dia tendem a não variar. Algo que parece ser mais recorrente nas aulas de Inglês é o uso de vídeos, justamente pela possibilidade de acesso à língua em estudo (e às habilidades linguísticas). Além disso, nas aulas de Inglês, a linguagem seria um instrumento “em dobro”, como é de se esperar no ensino de uma língua. Referente a isso, lembremo-nos do episódio que chamou-nos a atenção: somente na aula de Inglês Sara aborda o cumprimento aos alunos no início da aula; curioso mesmo é que ela já havia trabalhado duas aulas de Português com estes mesmos alunos – o “*good morning*” seria, além de cumprimento, uma forma de ensinar a própria língua.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa (de que forma ocorre (ou não) o processo de estilização da atividade docente?), a análise das atividades de Sara confirma que o seu papel ativo, seus gestos é que dão “vida” aos instrumentos, que servem aos objetivos a que ela se deu, não somente aos objetivos que lhe foram dados. Como exemplo, relembremos a chamada *no primeiro momento da aula* e o uso da *função áudio* do vídeo apenas (alunos cantarem sem se distraírem com as imagens).

Mas, nem sempre o professor consegue converter o instrumento “dado” em “criado” de forma satisfatória, não chegando à conversão em instrumento integral (LIMA, 2010a); a exemplo de “outra atividade”, também denominado plano “B”. Haja vista a dificuldade em administrar mais de uma atividade ao mesmo tempo, para diferentes alunos, Sara não utiliza este instrumento com muita frequência. Temos um exemplo de repetição da ação sem recriação, sem superação das dificuldades encontradas no curso da atividade, sem desenvolvimento, portanto.

Em vários momentos foi possível observar (e buscamos retratar isso) que a professora toma o instrumento de sua atividade como objeto, que retorna à posição de instrumento para cada circunstância. Da mesma forma, a professora toma a si

mesma como objeto de sua atividade para agir com sobriedade frente às demandas do meio. A migração funcional é um fenômeno essencial na atividade de trabalho.

Machado (2007) retrata no esquema (triângulo) do trabalho docente seus elementos (sujeito, objeto e outros), para os quais a atividade se dirige, simultaneamente. Dado que o trabalho do professor não se restringe à sala de aula, a autora propõe evidenciar essa multiplicidade de atividades no esquema do trabalho docente. Entendemos que uma demonstração dos movimentos constantes dos polos do triângulo em decorrência do fenômeno de migração funcional pode representar ainda mais o trabalho docente no esquema.

Uma característica peculiar dos gêneros de atividade é que são sempre inacabados, ganhando acabamento nas atividades em situação, onde o professor faz escolhas e busca retocar os gêneros – estilização – de acordo com as necessidades do meio. Dado o caráter conflituoso de sua atividade, o professor busca um equilíbrio mediante os opostos contraditórios com os quais se defronta, por meio de uma atividade reguladora (LIMA, 2010a, 2010b, 2014, 2017). É justamente quando esse fenômeno ocorre na atividade do professor que podemos verificar os retoques (“novidade” e “criação”) feitos nos gêneros de atividade de que o professor dispõe.

A estilização das atividades da professora ocorre, sobretudo, a partir de seus esquemas operatórios, perceptivos, relacionais etc. que nada mais são do que suas experiências – em função de cada situação, a professora recorre a essa espécie de estoque de modos de agir.

Bakhtin (1997) já dizia que estudar o “criado” não é tarefa simples, sendo mais fácil estudar no “*criado*”, o que é o “*dado*”. Se for bem verdade que o “*dado*” inteiro é recriado, o “*criado*” seria o “*dado*” acrescido dos retoques. Retomamos alguns retoques que puderam ser verificados nas atividades da professora Sara, para ilustrar o que estamos falando:

Dirigir-se à sala de aula *tranquilamente e conversando com os alunos que também estão indo*; fazer a chamada *no primeiro momento da aula*; escrever no quadro “*algumas coisas*” que os alunos respondem até se formar uma resposta ou algumas respostas; *quando os alunos terminam suas produções textuais*, conceder mais certo tempo (não muito) para os demais alunos; *esperar o momento oportuno* para chamar atenção de aluno, *sem interromper a aula*; *iniciar outra atividade* no final da aula, caso “sobre” tempo; *nas aulas de Inglês, evitar a tradução* mesmo

quando os alunos reclamam, ao perceber que os alunos que reclamam são os que mais entendem – parece-nos que se trata de um retoque no gênero; em atividades de oralidade nas aulas de Inglês, solicitar a participação de cada aluno, individualmente, *em aulas alternadas; anotar os nomes de quem já participou etc.*

Exemplos como estes nos ajudam a perceber que as atividades/ações realizadas pela professora Sara são atividades/ações que outros professores e ela mesma já realizaram. Entretanto, por mais que não seja algo de fácil detecção, sempre há algo “novo”, ligado aos objetivos dessas atividades e às imposições do meio. Isso quer dizer que o professor estiliza, de maneira geral, por necessidade, em função de conflitos de critérios. Mas, não podemos extinguir a possibilidade de o professor estilizar pelo “prazer de fazer de outro jeito”, o que também se configura como uma autoproteção.

Frente à complexidade e dinamicidade do trabalho docente, a cada movimento de olhar, criamos um novo objeto. Portanto, são inesgotáveis as possibilidades de análise desta atividade.

Antes de finalizar a questão da estilização na atividade docente, queremos dizer que, às vezes, pareceu-nos que, mesmo quando Sara demonstra estilizar, introduzir algo “novo”, ela não se sente realizada – é como se agisse sem se sentir ativa. Somos levados a pensar que ela queria agir de outra forma. A estilização estaria voltada para os objetivos da atividade, para as necessidades do meio e para as avaliações comuns pressupostas – neste caso, estamos considerando que a professora gostaria de possibilitar que todos os alunos do oitavo ano participassem das atividades de oralidade em uma mesma aula.

Disso depreendemos que processos de estilização envolvem (deveriam envolver) desenvolvimento dos instrumentos, dos gêneros de atividade e dos próprios professores.

Esse assunto nos remete ao coletivo de trabalho docente, pois o *desenvolvimento* é potencializado pelo trabalho coletivo nos coletivos de trabalho. A partir das instruções de Sara, deduzimos que no dia-a-dia as interações entre professores são bem restritas, o compartilhamento de materiais quase não ocorre e Sara recorre bastante à *internet*, o que tende a inibir o contato face-a-face entre os professores.

Uma demonstração da força do trabalho coletivo é o que se chama na literatura de estratégia do “combinado”, identificada em nossas análises. Os

professores que mais utilizam vídeos, uma espécie de coletivo restrito, entram num acordo que possibilita o uso compartilhado do controle das TVs, em determinadas situações. O trabalho coletivo foi além: outra escola (que tinha mais controles) fez uma doação de dois controles. Muito provavelmente, o contato com essa outra escola foi feito por parte da direção da escola, o que demonstra que o engajamento deve ser de todos, inclusive dos membros da direção e da coordenação da escola. Os gêneros de atividade duram e perduram, mas, sem a socialização dos estilos, podem se perder.

Ao findarmos este trabalho que contou com o apoio de diferentes disciplinas e correntes de pensamento, somos levados a pensar qual o papel que esta pesquisa desempenha no contexto das relações dialógicas estabelecidas entre diferentes disciplinas que abordam o trabalho enquanto atividade, em especial, aquelas que tratam da atividade docente.

Esta pesquisa reforça a relativa opacidade do trabalho docente apontada por Bronckart (2006), no sentido de que há certa dificuldade em descrevê-lo, caracterizá-lo e até mesmo “falar dele” (p. 203-204).

Essa opacidade pode ser traduzida na complexidade desta atividade, conforme Machado (2007), Machado (2010) *apud* Bueno, Scaransi e Rocha (2014), que estaria ligada à multiplicidade de tarefas dos professores, que envolvem diferentes “outros” e diferentes “artefatos”.

Entretanto, ao abordarmos a atividade docente sob o prisma dos gêneros de atividade, sobretudo da estilização, verificamos que essa complexidade também está diretamente ligada à dinamicidade da atividade docente. Em outras palavras, além de inúmeras tarefas, que envolvem outros “outros” e variados instrumentos, é importante destacar que há uma espécie de nomadismo desses elementos, para utilizar a expressão de Clot (2006b), com base em reflexões vigotskianas sobre o nomadismo do desenvolvimento (aprendizagem é, no início, meio de desenvolvimento; torna-se, em seguida, uma fonte de desenvolvimento; a função do social é, inicialmente, uma forma de viver que, sequencialmente, possibilita novas formas de vida).

Nossas análises reiteram que o trabalho “vivo”, situado, deve ser objeto de estudo e contribuir com o desenvolvimento de professores. Nesse sentido, conforme sugerido por Lousada (2006), Didática, Pedagogia e Ergonomia seriam ciências complementares, devendo ser aliadas aos contextos de educação.

No que diz respeito aos saberes docentes, poderíamos incluir os saberes genéricos (dos gêneros de atividade), um “saber-fazer” situado em condições concretas de trabalho, mas também situado “na história pessoal e social do sujeito psicológico e inclusive em seu corpo” (CLOT, 2007, p. 199). O sujeito evoca toda sua experiência nas ações presentes. Para falar como Clot (2006a), a partir de Odonne, resta-nos saber “como” implementar essas questões.

No que concerne aos aspectos metodológicos, consideramos que os procedimentos e categorias provenientes do Interacionismo Sociodiscursivo podem dar suporte a pesquisadores vinculados à Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade.

Inversamente, estas disciplinas suscitam algumas reflexões, pois demonstram que os próprios conceitos podem orientar as interpretações dos fenômenos. Por exemplo, sem dúvida a análise da voz do *métier* é um caminho para se chegar aos gêneros de atividade docente; porém, se pensarmos que “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 21) e que o gênero de atividade é constitutivo do estilo (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 41), podemos inferir que a voz do *métier* é constitutiva da voz da professora, ou seja, a voz desta se constrói com base na voz daquele.

Tanto a análise linguística, como a análise do discurso de linha francesa foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. A perspectiva bakhtiniana, por sua vez, evidenciou que é preciso não perder de vista o todo do enunciado, as relações dialógicas que permitem uma melhor compreensão do sentido de cada enunciado.

Talvez, possamos dizer que a “novidade” deste trabalho resida, justamente, em alguns “retoques” que tenhamos feito, que podem se manifestar desde a concepção do próprio trabalho (uma espécie de vontade discursiva – nossas motivações), passando pelos procedimentos que adotamos nas análises, chegando a estas reflexões que o percurso percorrido nos proporcionou.

Queremos expressar, ainda, que esta pesquisa pode trazer contribuições no âmbito escolar e acadêmico. Na esfera escolar, pensamos que, em nível de formação inicial, cursos de licenciatura em Letras, em Pedagogia e de licenciatura em geral poderiam beneficiar-se com este estudo, pois ele mostra que, além da parte explícita da atividade docente, normalmente trabalhada pela Didática e outras disciplinas de metodologia do ensino, existe outra face, a subentendida, que corresponde aos gêneros de atividade docente. Estudos e reflexões acerca desses

gêneros, bem como dos aspectos a eles relacionados (estilização, instrumentos e coletivo de trabalho), possivelmente, representariam um passo no sentido de estreitar a relação entre teoria e prática, tão almejada, mas de difícil concretização. Mais conscientes sobre a necessidade de o professor ter papel ativo na apropriação de instrumentos necessários para o agir docente; nos processos de estilização das atividades, os graduandos poderiam, talvez, tirar melhor proveito dos estágios supervisionados, bem como colaborar com as escolas em que realizam seus estágios. Em nível de formação continuada de professores (de todos os níveis), as discussões e reflexões advindas desta pesquisa também poderiam ser levadas a eventos formativos, a exemplo das semanas pedagógicas.

No âmbito acadêmico, pode enriquecer os estudos desenvolvidos por grupos de pesquisa voltados para a formação de professor, o trabalho docente, bem como a saúde do professor. Buscamos mostrar que uma análise da atividade docente a partir dos gêneros de atividade pode ser mais vantajosa se ocorrer sob o prisma da estilização, ou seja, colocando-os em movimento. Pretende-se, assim, contribuir com grupos de pesquisa que defendem que não se deve, apenas, “compreender o trabalho para transformá-lo” (GUÉRIN *et al.*, 2001), mas, “transformar o trabalho para compreendê-lo” (FRANÇA *et al.*, 2005 *apud* MASSON, GOMES, BRITO, 2015), a exemplo dos grupos ALTER (USP-CNPq) e LAD’Humano (UTFPR-CNPq)⁴², com os quais estamos vinculados. Um exemplo de estudos desenvolvidos por este grupo pode ser conferido no Blog Clínica da Atividade Docente, que tem como preocupação especial a saúde do professor.⁴³ No que se refere a estudos do grupo ALTER, citamos um trabalho de intervenção, pesquisa e formação em contexto de Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP (LOUSADA, 2017).

A história desta pesquisa se encerra aqui, mas o grande diálogo continua (BAKHTIN, 2016), pois este é inconclusível (BAKHTIN, 2013); o “sentido da palavra é inesgotável” (VIGOTSKY, 2009, p. 466).

Agradecemos a todas as vozes que se fizeram presentes nesta dissertação, em especial a da professora Sara, cujas atividades, representadas no texto de instrução ao sócia, nos proporcionaram uma leitura dos gêneros de atividade, sem os quais o próprio coletivo docente não existiria.

⁴² Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações, sob a liderança de Eliane Lousada (USP); Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano, sob a liderança de Anselmo Lima (UTFPR), respectivamente.

⁴³ Disponível em: <<https://formacaoesaudedoprofessor.com/contato/>> Acesso em: 22 fev. 2019.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ARIATI, Solange. **Autoparáfrase em situação de autoconfrontação**: pensando e (re)pensando a educação matemática no ensino superior. 2018. 277f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

ARIATI, Solange; LIMA, Anselmo. Questões de estilo no exercício da docência na educação superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 193-212, jan./mar. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ERGONOMIA. **O que é ergonomia?** Disponível em: <http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia> Acesso em: 27/10/2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. (VOLOCHÍNOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Viera. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, Valentin. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: <https://kupdf.net/download/m-bakhtin-discurso-na-vida-discurso-na-arte_59d322b708bbc58a5a6871e3_pdf>. Acesso em 24 abr. 2018.

BÉGUIN, Pascal; RABARDEL, Pierre. Designing for instrument-mediated activity. **Scandinavian Journal of Information Systems**, v. 12. n. 1, p. 173-190, 2000. Disponível em: <<http://aisel.aisnet.org/sjis/vol12/iss1/1>>. Acesso em 29 jan. 2019.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-102.

BRASIL. **Decreto-lei n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1-3.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. (2004-2006). **Projeto Veredas**: análise dos impactos na construção da identidade e na resignificação das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do ensino fundamental. UFV, Viçosa, 2004-2006.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara *et al.* Análise das mudanças nas práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do ensino fundamental advindas do Projeto Veredas. In: PINHO, Sheila Zambello; STUCCHI, Elizabete Berwerth (Org.). **Modos de ser educado**: artes e técnicas - ciências e políticas. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007, v. 1, p. 34-40.

BRONCKART, Jean Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.19-42.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BUENO, Luzia; SCARANSI, Rafaela; ROCHA, Renata. Gêneros textuais e gêneros da atividade na formação docente: uma possibilidade de desenvolvimento do professor. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 54-71, jan./jun. 2014.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi, Leny Sato.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n.2, p. 19-30, maio/ago. 2006b.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010a.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

_____. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, jun. 2013.

_____. Gêneros e estilos profissionais. **Laboreal**, Porto, v. 10, n. 1, p. 95-97, jul. 2014.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução: Rozania Moraes. **Revista trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, out. 2016.

CUSTODIO, Farley Raniel Alves; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Uma pesquisa sobre o papel de alunos de ensino médio da rede pública estadual. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 11., 2016, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: UTFPR, 2016.

DELAMOTTE, Eric. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-108.

DIOLINA, Kátia. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão**: o papel do coletivo. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

_____. O professor temporário e o papel do coletivo: marcas da (des)vitalidade do *métier*. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 424-443, 1. sem. 2017.

DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. “O combinado” entre professores: marcas da (des)vitalidade do coletivo. **Horizontes**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 71-82, set./dez. 2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOPEL, Rauany Carolina; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. O método instrução ao sócia com alunos do ensino médio: identificação de problemas no ensino-aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 11., 2016, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: UTFPR, 2016

FAÍTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÍTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 58-80.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. **Dicionário do Aurélio Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/afastamento>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

_____. **Dicionário do Aurélio Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/proto>>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. **Dicionário do Aurélio Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/apropriar>>. Acesso em 27 jan. 2019.

FERREIRA, Mário Cesar. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alétheia**, Canoas, v.1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <<http://www.letunifor.xpg.com.br/arquivos/ergo.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.11, n.1, p. 83-99, jun. 2008.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. Tradução de L. Sznelwar *et al.* São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Rachel. Apresentação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-16.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. Atividade e Consciência. Tradução Marcelo José de Souza e Silva. In: **Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético**. Moscou, 1977, p. 180-202. Disponível em <<http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5175/3807> > Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas: interação escola – empresa**. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

_____. Anselmo Pereira de. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 1. sem. 2010b.

_____. Atividade, instrumento(s) e desenvolvimento humano na educação profissional: o que um martelo pode nos ensinar? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.2, p. 175-205, mai./ago. 2014.

_____. **Clínica da atividade docente**. In: Clínica da Atividade Docente. 2016. Disponível em: < <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/02/29/da-colecao-de-individuos-ao-coletivo-de-trabalho-docente-um-desenvolvimento-que-e-preciso-garantir/> >. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Discurso e atividade reguladora. In: DI FANTI, Maria da Glória; BRANDÃO, Helena Nagamine. **Discurso: tessituras de linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-145.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

_____. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017.

MACHADO, Ana Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Diferenças entre dialogismo e polifonia. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 580-601, 2016.

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

_____. **Os Termos-chave da análise do discurso**. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1997b.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista DLCV**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, out. 2003.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 02, n. 1, jan./jun. 2012.

MASSON, Letícia Pessoa; GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Encontros sobre o trabalho: reflexões sobre o uso desta ferramenta metodológica em pesquisas em unidades de tratamento intensivo neonatais. **Laboreal**, Porto, v. 11, n. 1, p. 23-38, jul. 2015.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade docente. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 167-175, 2009.

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski; DENARDI, Didiê Ana Ceni; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. A reflexão no estágio de docência em língua inglesa: contribuições de uma instrução ao sócia. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 35, jan./ jun. 2018.

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; SANTOS, Márcia Andrea. O agir docente na escola quilombola. In: MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene (Org.). **Linguagem e Trabalho Educacional: textos e trabalho Docente**. Campinas: Pontes, 2019. No prelo.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

_____. (2014). **Integração e Interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola e família**. Projeto de Pesquisa cadastrado na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Circulação interna). UTFPR, Dois Vizinhos, 2014.

_____. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo? **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 307- 325, 1. sem. 2017.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

OLIVEIRA, Simone Santos Silva. **Um olhar sobre a saúde a partir da dimensão gestonária do trabalho: contradições e ambiguidades no telemarketing**. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

PAGNONCELLI, Claudia. **Uma análise do agir docente a partir da instrução ao sócia: a regulação de elementos do trabalho do professor**. 2018. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RODRIGUES, Sirlei. **A Semana Pedagógica como formação continuada de professores: um olhar a partir do método de Instrução ao Sósia**. 2017. 123 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

ROSIN, Sara Elys; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Estudo sobre o uso da tecnologia na escola pública e o uso do método instrução ao sósia. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 11., 2016, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: UTFPR, 2016.

RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, jun. 2013.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. O jogo de vozes no texto de opinião e a construção do ponto de vista. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 148-157, jun. 2012.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago. 2007.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 3-34.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez de. A dimensão languageira em situações de trabalho. In: In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

_____. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 339-351, jan./jun. 2003.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 19, n. 33, p. 5-10, 1997. Disponível em <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Natureza-Reflexiva-da-Pr%C3%A1tica-docente.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber-do-Trabalho-Docente-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-Professor.pdf>>. Acesso em: 27 junho 2018.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A reconstrução do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição do texto da instrução ao sócia realizada com uma professora de línguas da educação básica

P.: Pesquisadora

S.: Sara (nome fictício da professora)

P.1: bom Sara... então suponha que eu seja sua sócia e que amanhã eu vá te substituir na sua atividade de trabalho na escola na sua escola... tá? então é:: é uma situação fictícia você vai fazer de conta que eu vou no seu lugar... então o que que eu preciso saber para que eu possa realizar a suas atividades a partir de amanhã até quinta-feira é pra que ninguém perceba que tá havendo uma mudança tá? então é:: eu vou ser a Sara tá? então eu tenho que desenvolver da melhor forma possível da mesma forma que você desenvolve o que que eu tenho que fazer então pra amanhã poder dar aula no seu lugar?

S. 2: você estará numa escola é:: estadual é:: do campo de ensino integral... então... é:: os alunos têm aula de segunda a quinta o dia inteiro e na sexta-feira de manhã e você terá aula na segunda na terça e na quinta o dia inteiro e na sexta-feira de manhã... é:: são quatro turmas... no sexto ano você terá aula de inglês... no sétimo ano inglês e literatura... no oitavo ano inglês e português e no nono ano inglês e português também... então na... na sexta-feira... de manhã -- no caso amanhã -- é:: você vai chegar um pouco antes de sete e meia... então você chega vai cumprimentando os funcionários os alunos que encontrar da entrada até a sala dos professores e aí chegando na sala dos professores você vai pro armário... que é onde ficam guardados os materiais dos professores e aí você vai pegar as pastas com o livro de chamada e os materiais pras três primeiras aulas... que são com a turma de oitavo ano

P. 3: certo e nesse armário vai ter o/o seu nome que no caso seria o meu?

S. 4: eu/você vai ter duas gavetas... é::: uma com os materiais de português e literatura e uma outra gaveta também com o nome com os materiais de inglês

P. 5: com o seu nome?

S. 6: isso... então você vai pegar a pastinha de português em uma das gavetas e a pastinha de inglês na/na outra gaveta que as três primeiras aulas são com o oitavo ano mas as duas primeiras aulas são aulas de português e a terceira aula é a aula de inglês então só troca a disciplina mas você continua na mesma turma

P. 7: na mesma turma que série que é?

S. 8: é um oitavo ano

P. 9: oitavo ano tá... então é:: amanhã então na pri/daí eu peguei essa pastinha daí o que que eu faço as duas pastinhas e daí o que que eu faço?

S. 10: provavelmente quando você tiver pegando a/as pati/ as pastinhas já vai já vai bater o sinal então aí você

P. 11: [porque eu vou chegar mais ou menos sete e meia quase no horário

S. 12: [isso um pouquinho antes só o tempo de de pegar as pastas e aí já já bate o sinal... aí você vai... indo pra sala mas não precisa ir muito rápido você pode ir bem tranquilamente porque ao mesmo tempo que você tá indo os alunos também estão indo... então você vai (ir) bem tranquilamente que aí até você chegar:: a:: maioria já tá/já tá em sala... aí você aguarda todos entrarem (e sentarem)

P. 13: [a sala já vai estar aberta?

S. 14: sim as salas já estão abertas mas (...)

P.15: eles já vão ter entrado já vão (tá entrando)

S. 16: [isso... mas até que os alunos vêm... alguns às vezes tão na quadra... então até que eles vêm -- que a quadra é bem longe da sala -- e/e entram (pra) sala demora um pouquinho... aí é:: na sequência você vai entrar sentar e fazer a chamada... mas você tem que fazer a chamada no começo porque se deixar pra depois aí no decorrer das atividades você acaba esquecendo

P. 17: ah tá

S. 18: então aí você senta já... dentro das possibilidades faz a chamada e aí sim na

sequência é que você vai começar a encaminhar as atividades

P. 19: uhum

S. 20: só que na verdade você vai ter que... que analisar algumas atividades antes... porque... é:: na verdade eu to:: dando sequência em algumas atividades que já foram iniciadas

P. 21: sim

S. 22: [então por exemplo nesse oitavo ano... nessa primeira aula da/de amanhã de manhã você vai começar corrigindo alguns exercícios que já foram feitos na aula anterior... então você vai precisar primeiro é::... é vê esses exercícios pra que daí você possa iniciar corrigindo... então no primeiro momento dessa aula da manhã você vai é corrigir os exercícios que foram feitos anteriormente com os alunos

P. 23: uhum e como/como que tem que ser essa correção?

S. 24: eu/eu costume é:: você vai pedir que cada um dos alunos vá lendo uma das questões e esse mesmo aluno já/já lê uma resposta e alunos que tenham é:: colocado respostas diferentes também podem... podem falar... pra que daí é:: você/você ge/ou seja gerar uma discussão entre os alunos... da/das possíveis respostas... tem algumas questões que você vai perceber que... que é uma resposta mais ou menos fechada agora tem outras... outras questões que permitem respostas mais abertas então vários alunos podem responder de formas diferentes mas vai... vai estar de acordo

P. 25: é de interpretação de texto é de gramática é de literatura?

S. 26: na verdade é/é sobre a competência comunicativa... foi feita a leitura de um texto e aí:: a/os exercícios giram em torno (da/de) competência comunicativa mas em relação a esse texto que era que era exemplo... então você vai pedindo pra que cada um leia uma das questões e aí vão sendo dadas algumas respostas... geralmente é bom que você vá colocando alguma coisa do/do que eles vão respondendo no quadro porque sempre tem algum aluno que de repente não fez ou enfim daí vai/vai anotando o que for sendo o que você for colocando no quadro

P. 27: ah tá então é/é uma coisa que eu ia te perguntar então não precisa colocar a

resposta na lousa? só essa discussão e fazendo algumas anotações?

S. 28: eu/é você geralmente vai ir colocando algumas coisas até/até se formar uma resposta... ou algumas respostas pra pra cada um dos exercícios pra que daí alguém que de repente não tenha feito ou que acha que que o que colocou não tá... não/não tá de acordo pode... pode refazer

P. 29: e eu vou saber assim por exemplo quem não fez os exercícios (a) os exercícios?

S. 30: [olha

P. 31: [é importante que eu saiba ou não importa?

S. 32: talvez num/num primeiro momento você não não perceba mas...mas com o tempo você sabe mais ou menos aqueles alunos que... que fazem ou que/que não/não fazem... enfim

P. 33: isso é importante pra mim ou não é impor/não é importante?

S. 34: n/na verdade é... mas... na verdade você tem que ir tentando tem algumas atividades que eles fazem outras que não e:: e varia de... de aluno pra aluno

P. 35: uhum

S. 36: aí na sequência depois que/ que faz essa correção e aí que tem pelo menos alguma coisa de cada uma das respostas no quadro é:: -- na verdade é:::: foi analisado esse/esse texto que fala da questão da/da competência comunicativa -- e aí você pode aproveitar esse mesmo assunto essa mesma questão da/da competência comunicativa pra já adren/adentrar o/os próximos textos que vão ser trabalhados é:: porque o que acontece? eles você pode questionar a respeito da/da própria questão da comunicação entre eles e aí falando da comunicação entre eles vai entrar o próximo vídeo que vai ser trabalhado que é um vídeo que/que tem o nome de tolerância... é:::: porque dentro dessa/dessa questão da comunicação e que você vai questionando eles de como é a comunicação e se é/há essa competência comunicativa entre eles é:: provavelmente eles vão acabar relatando que sempre há situações assim que a comunicação entre eles não é muito fácil ou que/que acabam sendo gerados algumas/alguns problemas devido algumas/alguns

termos alguns vocábulos que eles utilizam... então é:: você aproveita essa discussão gerada em torno dessa pergunta do como é a comunicação entre eles pra daí na sequência passar esse vídeo é:: que tem o nome de tolerância na verdade ele é um vídeo curto... (você vai passar)

P. 37: [e onde que tá esse vídeo?

S. 38: esse vídeo na verdade é:: ele é:: é um vídeo do *you tube* então eu já te/ eu já tenho esse vídeo e:: e os outros materiais que daí na sequência você pode você pode pegar

P. 39: [(tá bom)

S. 40: e claro você também vai precisar é:: vê esse vídeo e e todas as atividades que vão ser desenvolvidas a partir dele antes né pra que daí na hora você (...)

P. 41: então antes antes você me passaria esse vídeo pra eu poder assistir?

S. 42: [isso

P. 43: uhum

S. 44: é:: (...)

P. 45: que você tirou do *you tube*

S. 46: isso... aí é:: esse vídeo é um vídeo curto ele é um curta metragem ele tem seis minutos então é algo assim que não vai tomar assim um grande tempo da aula então você passa esse vídeo e na sequência depois que é:: que passa o vídeo você vai é:: pedir pra que eles comentem que/que seja feito um comentário uma/uma análise oral desse vídeo... é:: essa turma a turma do oitavo ano é uma turma que tem vários alunos que são bem... bem comunicativos que costumam participar bastante quando você coloca algum tipo de atividade nesse sentido que eles têm que falar então provavelmente eles vão acabar é:: comentando algumas coisas a respeito desse primeiro vídeo

P. 47: uhum

S. 48: depois disso você vai pedir pra que eles façam... uma síntese do que/do que foi discutido ou do que eles pensam a respeito do vídeo... escrito

P. 49: uhum

S. 50: então desse primeiro vídeo

P. 51: e eles vão fazer na aula?

S. 52: isso... eles vão fazer na aula

P. 53: então eu vou dar/então depois dessa -- é uma discussão oral com os alunos sobre o vídeo? -- daí eu vou pedir pra eles fazerem uma síntese por escrito?

S. 54: isso

P. 55: e/e (qual que?) (...)

S. 56: na verdade seria uma resenha uma resenha crítica

P. 57: uma resenha crítica

S. 58: [isso

P. 59: (...) sobre o vídeo tolerância?

S. 60: na verdade normalmente é:: eles já:: trabalharam em outros/em outros momentos com... com esse tipo de texto (...)

P. 61: com a resenha...crítica?

S. 62: só que... muitas vezes eles não não associam o/o nome ao/ao tipo de texto então talvez o que eles vão/vão acabar escrevendo não seja exatamente o que seria uma resenha crítica mas enfim você vai pedir que eles escrevam a respeito do vídeo

P. 63: sim e eles vão escrever no caderno ou em uma folha separada?

S. 64: numa folha separada pra (...)

P. 65: pra entregar depois... e/e qual vai ser o tamanho desse texto que eu vou falar pra eles? tem tamanho a extensão ou não tem?

S. 66: normalmente você num/num vai colocar um tamanho... é claro que também num/num vai aceitar que eles entreguem duas ou três linhas apenas e::... mas é normalmente você não vai se preocupar muito em/em são quinze linhas ou são vinte

porque o importante é o quanto é/de que forma eles vão é se expressar eles vão escrever sobre o texto e não necessariamente o tamanho que esse texto vai ter... porque também não/não acontece de/de eles mesmos começarem a escrever e escreverem demais que depois ficar difícil pra você... pra você trabalhar com a... com a... correção

P. 67: [a correção

S. 68: (...) ou a leitura do/dos textos que eles produziram... é:: então na verdade (...)

P. 69: mas o inverso também pode acontecer?

S. 70: [sim

P. 71: () aluno (que vai) escrever três quatro linhas?

S. 72: de alguns quererem escrever só três ou quatro linhas sempre acontece mas aí eu geralmente peço que eles voltem e:: analisem e leiam novamente e:: e melhorem o o texto

P. 73: e quanto tempo eu vou dar pra eles fazerem esse texto o/esse/essa síntese (ou) essa resenha ou eu não vou dar um tempo?

S. 74: na verdade (...)

P. 75: são duas aulas juntas?

S. 76: sim são duas aulas juntas na verdade a princípio você vai pedir que eles façam aí sempre tem alguns alunos que vão terminando primeiro

P. 77: sim

S. 78: aí conforme os primeiros forem terminando você deixa MAIS alguns minutos não muitos pra que os outros terminem... porque tem alguns alunos que:: que eles terminam bem rápido... é:: por terem alguma... alguma facilidade ou alguma coisa assim mas aí depois se eles têm MUITO tempo livre eles acabam se dispersando... enfim então após esses alunos terminarem você deixa mais algum tempo pra que os outros consigam fazer também mas também não/não pode ser muito tempo porque:: se não/ não... não dá certo

P. 79: não dá certo como assim não dá certo?

S. 80: porque na verdade se eles não/ não têm o que fazer eles começam a levantar a/a enfim querer fazer outras/outras/outras atividades...

P. 81: e vai atrapalhar?

S. 82: e aí... às vezes dependendo da ocasião eu tenho alguma outra atividade pra quem for terminando ir fazendo mas nem sempre dá pra fazer assim...se você coloca uma outra atividade aí é uma (e daí) outra e outra e:: e aí acaba virando confusão... então eu geralmente depois que alguns alunos terminam... assim que vários terminam -- que essa é uma/é:: a maior turma que tem:: vinte e nove alunos seria a maior turma -- então essa turma é:: tem alguns que vão terminando e depois que esses terminam... aí eu estabeleço mais um:: um certo tempo pra que os outros consigam se organizar e aí::... encerro já... já...

P. 83: tá

S. 84: e aí dando tempo

P. 85: [bom... só uma perguntinha... pode acontecer que na... ao passar essas atividades... passar o vídeo tole/tolerância... pedir para fazer a síntese aconteça alguma situação inusitada que eu tenha dificuldade pra...pra me sair pra continuar dando aula? pode acontecer alguma situação?

S. 86: na verdade não inusitada... é:: algo corriqueiro... sempre tem a/algum aluno assim que... por exemplo que é:: por mais que eles estejam no oitavo ano e isso é mais característico de sexto ano mas... é:: tem um aluno específico nessa turma que ele levanta muito... ele tá o tempo inteiro em pé então você de repente tá falando e ele:: tá lá do outro lado da sala já... mas isso é assim uma coisa que sempre acontece

P. 87: [(é corriqueiro)

S. 88: então normalmente você vai... vai deixando assim até que você encontra (um) momento assim que não precise... talvez interromper e você a/fala com ele daí... mas...

P. 89: eu vou e/como que eu falo com ele? eu vou na carteira dele eu vou onde ele

tá?

S. 90: na verdade... geralmente você vai assim... fala bem bem tranquilo só pede pra ele sentar... ele é:: normalmente assim... ele não costuma ser mal-educado ele vai e senta e quando você vê ele já tá em pé de novo... mas...

P. 91: e isso vai atrapalhar a/isso pode atrapalhar a aula se ele/se ele se comportar dessa maneira?

S. 92: é que na verdade normalmente quando ele levanta por exemplo ele vai pra fazer outras coisas que não são as atividades da aula... então isso de uma forma ou de outra acaba atrapalhando

P. 93: uhum... Além desse aluno pode acontecer com algum outro?

S. 94: sempre tem...né alguma outra coisa... mas...

P. 95: como assim... por exemplo?

S. 96: ah alguma conversa... enfim... mas...

P. 97: e como que eu devo agir ne/nesse momento? certamente se é uma conversa vai atrapalhar a aula

S. 98: na verdade assim... geralmente é:: enquanto é durante vídeo... é:: ainda mais no caso desse que é um vídeo curto então você não há necessidade de você

P. 99: [é rapidinho

S. 100: interromper o vídeo pra... é:: a não ser que seja um vídeo mais longo

P. 101: ah mas ah mas no vídeo também pode acontecer (do) aluno é:: ter esse tipo de comportamento... levantar ou conversar... quando tá exibindo o vídeo também pode ter?

S. 102: na verdade ((suspirou)) normalmente não

P. 103: quando é vídeo normalmente não... esse vai ser curtinho quase que não vai dar muito tempo né?

S. 104: [sim

P. 105: uhum... mas e na/e na atividade de fazer a síntese... da escrita né pode acontecer mais com alguns outros alunos?

S. 106: na verdade o que acontece é que alguns demoram mais pra fazer porque talvez têm um pouco mais de/de dificuldade outros demoram um pouco mais pra fazer... porque porque fa/fazem um pouco e aí fazem alguma outra coisa e voltam a fazer e demora um pouco mais... até por isso a questão de você estabelecer um tempo

P. 107: [tá

S. 108: assim depois porque senão

P. 109: esses (uns) que às vezes fazem uma outra coisa que coisa seria essa... por exemplo?

S. 110: na verdade essa é uma turma bem... bem atípica assim... tem algum... alguns alunos que são... eu digo... diria imaturos... pra... pra idade deles

P. 111: [pro oitavo ano

S. 112: que:: tem assim situações que:: como eu disse antes eu já:: já vi em sexto ano... tem dois alunos por exemplo que às vezes eles estão com CArrinho em sala mesmo estando no oitavo ano

P. 113: carrinho?

S. 114: isso e aí de repente às vezes se... se você pede pra guardar o carrinho ou se você acaba recolhendo o carrinho ele às vezes brinca com o lápis e o/a borracha mas assim:: são coisas são coisas atípicas mesmo

P. 115: uhum

S. 116: específicas dessa... dessa turma

P. 117: dessa turma... e você tá falando de carrinho e pode ser que algum deles esteja utilizando algum equipamento eletrônico celular alguma coisa... *tablet* alguma coisa?

S.118: n::... às vezes

P. 119: e que atrapalha o andamento da aula?

S. 120: [não é muito comum... eles não têm... não têm muito esse costume... ne/nessa turma de/de utilizar aparelho e/eletrônico é:: é raro... acontecer

P. 121: uhum

S. 122: na verdade assim em outros em outros tempos era:: menor ainda... a incidência desse tipo de caso mas... agora tá tá chegando né por ser uma escola do campo mas não é:: não é assim algo a princípio que:: que seja preocupante

P. 123: que não chega a atrapalhar tanto

S. 124: sim

P. 125: atrapalha um pouco talvez

S. 126: sim isso é na verdade sempre atrapalha alguns assim às vezes por exemplo é:: não nessa turma tem uma outra turma que às vezes pedem por exemplo pra ouvir música e:: não sei na verdade enquanto você tá:: enquanto de repente eles estão fazendo alguma atividade escrita eu até não vejo problema mas se você vai explicar alguma coisa e o aluno tá com o/o fone no ouvido ouvindo... têm pessoas que conseguem ouvir (e) fazer mais alguma coisa ao mesmo tempo mas outras que não então eu acho que não que não seria adequado

P. 127: uhum

S. 128: é::

P. 129: [e daí nesse caso... se/se nessa sala nessa aula tiver alguém utilizando é:: como eu devo proceder?

S. 130: n/na verdade você vai vai pedir pra guardar e se acontecer --normalmente não acontece -- mas se acontecer eles eles geralmente guardam e:: e só

P. 131: uhum... ok então daí terminou essa atividade da síntese né daí eu recolho as folhas?

S. 132: isso

P. 133: tá

S. 134: é:: na verdade assim... é:: vai depender do/do andamento se você perceber que é:: que foi suficiente vai ficar só nisso senão na verdade tem daí você tem um próximo vídeo que também é outro curta também é outro vídeo que são poucos minutos e aí você vai é:: propor a mesma atividade com esse outro vídeo

P. 135: tá então é::: então esse outro vídeo vai depender de que mesmo? se eu perceber o que?

S. 136: [na verdade depende da/da questão do tempo

P. 137: [do tempo?

S. 138: [(porque) primeiro tem a correção dos exercícios

P. 139: sim

S. 140: aí depois tem o/o primeiro vídeo com a análise oral e aí a:: a questão da escrita desse primeiro vídeo

P. 141: [ah sim então se der tempo

S. 142: [isso... então se der tempo aí você começa com/com o segundo vídeo que vai que vai ter o mesmo procedimento do primeiro

P. 143: [uhum

S. 144: você também vai passar vai haver aquela discussão e aí é que eles vão escrever

P. 145: uhum e como chama esse vídeo?

S. 146: é:: esse é convivência

P. 147: é sobre o mesmo assunto?

S. 148: [então... isso... é um vídeo/é diferente é:: vai trazer mais coisas mas ele vai vai acabar tra/tratando do/do mesmo tema... até pra daí depois é:: nessa aula ou numa próxima aí haver uma... ser feito uma/uma comparação entre/ entre os dois vídeos

P. 149: uhum

S. 150: também no mesmo sistema oralmente e depois (a escrita)

P. 151: a discussão e daí o escrito uhum

S. 152: isso... aí na verdade

P. 153: [ok

S. 154: chegando perto das/das nove horas ali -- que o horário do término da segunda aula e às nove – é:: ou dando as nove horas independentemente se já deu sinal ou não é você já pede pra eles guardarem os materiais... de português e aí:: que você vai começar a aula de inglês

P. 155: ah daí nessa turma que eu já vou dar duas de português

S. 156: [isso... e (aí) uma de inglês

P. 157: e uma de inglês

S. 158: como são três aulas com a mesma turma na/na mesma manhã então você vai ter as duas primeiras de português e a terceira aula de inglês

P. 159: ah sim

S. 160: sempre da mesma forma

P. 161: uhum

S. 162: então ali no horário do término da segunda aula você já pede que eles guardem os/os materiais de português e já peguem os materiais de inglês

P. 163: uhum

S. 164: eu geralmente/ você geralmente vai dizer assim pra eles um *good morning* e já vai começar a utilizar outros termos que nas duas primeiras aulas você não/não (...)

P. 165: utilizava

S. 166: não utilizava

P. 167: porque era português uhum

S. 168: isso

P. 169: tá

S. 170: então... aí nessa:: nessa terceira aula também... é:: você teria que dar uma olhada é:: -- eles também estão na/na continuidade dum/de um trabalho que já vem sendo desenvolvido -- então o que você vai fazer nessa terceira aula da sexta-feira de manhã é... é eles vão fazer alguns exercícios escritos a respeito do/da parte da análise gramatical que eles tãõ vendo nessa/nessa unidade que é o futuro... com o *going to* e o *will*

P. 171: uhum

S. 172: então na verdade nessa/nessa terceira aula eles vão fazer alguns exercícios escritos

P. 173: é do livro essa unidade gramatical é do livro/ é de um livro?

S. 174: sim

P. 175: ()

S. 176: só que na verdade o que acontece? no livro ele traz o/o tema o assunto mas é uma página... sobre isso

P. 177: uhum

S. 178: e:: e aí o que traz nessa uma página não é o suficiente então agora nessa/nessa aula você vai passar alguns exercícios extra

P. 179: [uhum

S. 180: que eles vão que eles vão realizar

P. 181: e esses exercícios extras eu/eu vou ter que ter elaborado?

S. 182: isso

P. 183: [previamente

S. 184: esses exercícios eu já vou te passar e você já vai ter

P. 185: [ah uhum

S. 186: eles elaborado previamente

P. 187: uhum

S. 188: na verdade não são muitos exercícios porque é uma aula só e aí (...)

P. 189: quarenta e cinco minutos ou cinquenta?

S. 190: isso são quarenta e cinco minutos

P. 191: [quarenta e cinco

S. 192: e aí você vai passar... então você não vai passar muitos exercícios você vai passar alguns por que? (...)

P. 193: passar na lousa?

S. 194: isso porque normalmente eles têm alguma dificuldade pra/prá escrever em inglês -- ao menos é o que eles dizem -- então você vai passar alguns exercícios pra que eles tenham tempo de/de copiar e responder também nessa mesma aula

P. 195: uhum

S. 196: porque se você passa muito exercício eles vão acabar:: só copiando e aí não:: não chega no objetivo então você vai passar alguns exercícios pra que dê tempo de/deles copiarem e

P. 197: [e responderem

S. 198: e pelo menos responderem os exercícios nessa aula

P. 199: então o objetivo da aula vai ser passar exercício e responder na mesma aula?

S. 200: isso

P. 201: não importa a quantidade de exercício

S. 202: [se possível você já faz a correção mas se não aí você deixa a correção pra próxima aula

P. 203 (mas pelo menos que eles já façam)

S. 204: mas pelo menos mas pelo menos você já ter os exercícios prontos ne/nessa aula

P. 205: uhum

S. 206: e aí seria... seria isso

P. 207: alguma coisa... alguma coisa também pode acontecer nessa aula de inglês diferente? que eu possa ter dificuldade pra lidar?

S. 208: [na verdade é:: é a mesma... na verdade é a mesma situação... o que acontece? é::...

P. 209: alguma coisa assim que seja característico DA aula de inglês? diferente... que não é característico da aula de português?

S. 210: na verdade... ((duas palmas)) é:: normalmente é:: se... num/não vai acontecer nessa aula porque nessa aula você vai estar trabalhando com os exercícios escritos mas... é:: nessa turma tem uma/uma dificuldade pra trabalhar com exercício de oralidade... porque... eles são vinte e nove que pra uma turma de/de interior uma turma do campo é bastante e aí o que acontece? normalmente enquanto você enquanto um/é a vez de um falar os outros acabam se dispersando... então nessa turma é/é difícil (de) você fazer os/o trabalho com a oralidade normalmente é:: você vai fazer mais assim com a turma no geral não muito:: () alguns porque é mais é mais difícil de fazer

P. 211: a oralidade

S. 212: isso seria o (...)

P. 213: e eu devo falar em português ou inglês?

S. 214: a/a maior parte... em... português... porque eles têm uma resistência bem grande e eles reclamam bastante mas assim

P. 215: reclamam do que?

S. 216: se você () "ah não entendi nada" mas assim o que acontece? ((conversa no

fundo)) é:: ao mesmo tempo que alguns reclamam bastante e:: -- na verdade essa turma ela tem uma característica de reclamar muito -- os mesmos que reclamam são os que mais entendem... então assim eu falo/você vai falar bastante em inglês também... os termos usuais sempre e aí algumas frases próprias do que/do que você tá estudando você vai falando também...claro você vai falando e traduzindo... mas assim alguns exercícios que você faz... com a turma... você coloca só os exercícios só em inglês é:: claro que na medida do possível você usa algumas palavras ou várias palavras cognatas pra ajudar mas tem alguns exercícios que você coloca só em inglês e eles entendem e até respondem sem que seja necessária a tradução... então ao mesmo tempo que eles reclamam eles/eles entendem muita coisa então... o que der você vai falando em inglês e:: quando possível até mesmo sem traduzir

P. 217: uhum... é? até mesmo sem traduzir?

S. 218: sim

P. 219: uhum

S. 220: nessas/nesse... seriam essas as três primeiras aulas

P. 221: e/e/e se nessa turma se eu fosse trabalhar a oralidade como seria?

S. 222: na verdade normalmente é feito mais no/no coletivo... aquilo que é::... assim que todos repetem juntos aí quando é feito alguma coisa individual (o que) normalmente é feito é:: você vai pedir pra alguns não pra todos em uma aula só (fazerem)... você vai pedir pra alguns em uma aula e pra outros numa próxima aula

P. 223: ()

S. 224: porque aí se são alguns que tão fazendo aí fica mais mais fácil de/de não haver aquela aquela dispersão e começarem a fazer outras coisas (porque) se você for pedir pros vinte e nove fazerem não/não tem como... então você faz com alguns numa aula na outra aula faz com outros... você lembra de anotar... porque senão na próxima aula às vezes você não vai você não vai lembrar e você vai acabar fazendo por/pros mesmos

P. 225: [tem que anotar as pessoas que eu perguntei naquela aula que eu pedi

naquela aula?

S. 226: nem sempre você vai anotar... mas assim... sempre que lembrar

P. 227: o ideal é que anote

S. 228: isso porque às vezes você lembra se é uma/uma aula bem próxima na verdade essa turma tem o inglês na terça na quinta e na sexta então da quinta pra sexta normalmente você vai lembrar

P. 229: [tem três aulas na semana

S. 230: mas às vezes se você fez um exercício na terça de uma semana e vai fazer novamente na outra semana talvez você já não lembre exatamente aqueles que:.... que já participaram

P. 231: uhum... ok

S. 232: e aí depois (...)

P. 233: pra encerrar essa aula (tem) alguma coisa antes de encerrar que são só quarenta e cinco minutos?

S. 234: na verdade... normalmente... as atividades são encerradas ali bem na:.... às vezes sobra uns dois minutinhos aí normalmente eles já vão guardando os materiais porque na sexta-feira as duas últimas aulas eles têm aula de educação física... então normalmente se sobrar ali uns dois minutinhos da/do término da terceira aula eles vão já começam a/a (...)

P. 235: guardar o material

S. 236: organizar os materiais deles porque (daí) nas duas últimas aulas eles têm educação física... e se não... se... se eles estiverem ainda fazendo os exercícios até ali o finalzinho... só:: daí com/com o sinal

P. 237: uhum

S. 238: aí você...

P. 239: [(daí já vão guardando)

S. 240: você vai/vai recolher teu material ali e sempre tem algum aluno ali no/que vem que vem conversar... que às vezes te acompanha até...(que) vai te acompanhar até a sala dos professores... e aí chegando é:: na sala dos professores você já vai guardar esse material que você utilizou nas/nas três primeiras aulas... ali nas mesmas gavetinhas a do português e do inglês e aí você vai pegar já a pasta das duas últimas aulas que daí vai ser português com o nono ano

P. 241: uhum... então eu vou de novo na gaveta guardo e pego a de português?

S. 242: [isso guarda a do oitavo ano e já pega a do nono ano

P. 243: que vai ter a/a atividade pra ser trabalhada

S. 244: isso... que tem as atividades e o/ e o livro de registros

P. 245: uhum

S. 246: aí você já pega e já deixa (do) ladinho até... até o término do/do intervalo

P. 247: uhum

S. 248: aí dando o sinal... se no/da mesma forma que fez de manhã vai indo pra sala... também... (...)

P. 249: que série que é agora?

S. 250: agora é um nono ano

P. 251: nono ano... duas aulas/duas aulas?

S. 252: [também português... as duas últimas aulas também com... com o português

P. 253: e tem intervalo nesse... tem intervalo da/das aulas... dos alunos nesse tempo... um intervalo pra mim?

S. 254: (não entendi)

P. 255: são cinco aulas?

S. 256: isso são cinco aulas

P. 257: tem um *coffee break*?

S. 258: isso... aí/aí (...)

P. 259: [aí que tem o *coffee break*?

S. 260: isso... aí quando você deixa a pastinha do oitavo ano pra pegar a... e pega a do nono e aí você vai deixar ela lá em cima de uma das mesas ali na... na sala dos professores... e aí você vai/vai fazer o lanche ali...

P. 261: ah esse que é o período do intervalo dos professores?

S. 262: [isso... aí são... quinze minutos (?)... são quinze minutos de intervalo e aí é que você vai daí pra...pra turma do nono ano nas duas últimas aulas

P. 263: e nesse intervalo eu fico... lanchando mesmo?

S. 264: nesse intervalo no/normalmente você vai... vai comer alguma coisa vai/vai/vai conversar com... com os colegas... seria isso

P. 265: uhum

S. 266: e aí... aí na sequência já... já vai pra/pras duas últimas aulas

P. 267: mesmo porque quinze minutos não dá tempo pra nada né?

S. 268: na verdade o que acontece é que normalmente você vai demorar bastante pra chegar na sala dos professores

P. 269: é longe?

S. 270: é que... o que acontece? é até que você recolhe todo o material... e até que você conversa com alguém... daí você vai

P. 271: [com aluno que fica pro final?

S. 272: (você vai junto com os alunos) aí você vai conversando... aí até que você chega na sala já foi (uns) cinco minutos aí até que você troca de material e Aí você vai lanchar

P. 273: [já não sobra mais nada... vai faltar né?

S. 274: [então praticamente já foi... já foi o... o intervalo

P. 275: uhum... daí eu vou pro nono ano?

S. 276: isso... aí:: após o sinal aí você pega a pastinha do nono ano e aí... e aí vai da mesma forma que antes também... tranquilamente até eles... eles se organizarem... é:: (suspiro) aí no nono ano da mesma forma que você fez antes você vai começar ali com a chamada e aí na sequência você vai é:: começar a trabalhar... então o nono ano... é:: eles... também é continuidade do que eles já vêm desenvolvendo... então na/nessa quarta aula você vai trabalhar com/com alguns exercícios com o uso dos porquês que eles estão vendo agora e aí você vai utilizar pra esses exercícios é:: alguns... alguns *posts*... também da/*da internet*... é:: são alguns... alguns trechos de/*de posts* que as pessoas colocaram no/nas redes sociais enfim e aí eles vão analisar nesses *posts* o uso dos porquês

P. 277: uhum

S. 278: de que forma foi utilizado se... se foi utilizado e... é:: ((barulho)) como poderia ser utilizado de uma forma diferente também

P. 279: tipo *facebook* assim... por exemplo?

S. 280: isso... nesse/nesse sentido

P. 281: em rede social?

S. 282: isso

P. 283: sim

S. 284: isso seria a atividade pra quarta aula... aí na quinta aula na verdade o nono ano tem uma... (...)

P. 285: (bom) mas deixa eu ver se eu entendi eu fiquei meia dispersa... então eu vou pedir pra eles analisarem o uso dos porquês nesses *posts*... da rede social

S. 286: isso

P. 287: é:: analisar como que é empregado se o/as pessoas usam o porquê junto o porquê separado com acento e sem acento?

S. 288: exato... e aí da forma que foi utilizado explicar se foi utilizado

adequadamente e:: e:: é:: e se não... como que/que teria sido

P. 289: uhum então qual seria o objetivo dessa atividade?

S. 290: é eles analisarem como/como tem sido utilizado os porquês e/e praticar o/a regra que já foi... que já foi vista anteriormente (de como que tem que ser utilizados)

P. 291: [o uso correto... o uso correto de acordo com a gramática normativa?

S. 292: isso

P. 293: se foi... se foi utilizado corretamente

S. 294: [é claro... sempre tem a... a questão de... é:: se cumpriu enfim o *post* cumpriu o/o objetivo enfim independentemente da forma como utilizou o porquê

P. 295: [a comunicação... a linguagem (comunicativa)

S. 296: MAS...mas como na... ali eles estão estudando a questão normativa enfim eles... pra que eles possam fazer o exercício... é:: é interessante colocar pra eles alguns textos assim... pra que eles possam analisar

P. 297: então é:: foi é:: é:: eu já tinha feito então uma/uma escolha prévia que seria dos *posts*?

S. 298: isso

P. 299: foi por algum motivo especial?

S. 300: é que na verdade é:: eles têm muito essa questão dos *posts* das/das conversas... enfim é uma coisa que é muito presente na vida deles... essa turma já é uma turma bem mais... tem bem mais é até por ser (...)

P. 301: maturidade?

S. 302: não... eu digo em relação a questão do... (...)

P. 303: da tecnologia?

S. 304: da tecnologia... até por se uma turma menor... que a outra turma são vinte e nove e aí são alguns dentro desses vinte e nove que têm

P. 305: sim

S. 306: celular *tablet* enfim

P. 307: e nessa daí?

S. 308: e nessa turma são apenas treze

P. 309: treze? (pouquinho)

S. 310: então... em relação () podem ser mais ou menos o mesmo número da outra turma que tem os celulares mas se for comparar com o total de alunos é bem mais

P. 311: em porcentagem

S. 312: então eles têm bastante forte essa questão da... (...)

P. 313: da tecnologia

S. 314: das redes sociais e das/das postagens

P. 315: e essa tu/essa turma não é do campo né?

S. 316: essa é do campo também são todas do campo

P. 317: [essa também é do campo também?

S. 318: todas da mesma escola

P. 319: ah é (tá) tudo na mesma escola né ((risos))

S. 320: isso... todas na mesma escola

P. 321: [todas na mesma escola... uhum

S. 322: mas é que é:: na verdade é::... na vila onde a escola é... é localizada já tem... já tem *internet* tem tudo enfim é:: e aí vários deles têm acesso

P. 323: uhum... só que na outra turma não tem tanto e nessa já tem mais

S. 324: Nessa já tem mais se for comparar com/com o número total de alunos

P. 325: uhum

S. 326: aí por isso essa...essa questão da/da escolha do/dos *posts*

P. 327: uhum

S. 328: então pra... pra primeira aula da... da sexta-feira seria isso... que aí essa turma ela tem uma... uma peculiari/peculiaridade que... é:: você vai ser a professora assistente deles... que eles chamam

P. 329: uhum

S. 330: que é um professor que... que é responsável pela turma quando tem que se discutir alguma questão em relação à turma esse professor que é que é o responsável por falar pela turma e para a turma

P. 331: uhum

S. 332: e... e resolver é:: várias questões que são referentes a essa turma

P. 333: sim

S. 334: é:: agora no início de dezembro essa turma vai... vai fazer a comemoração cívica da escola então eles vão ter que fazer algumas apresentações relacionadas às... algumas datas comemorativas e aí é:: eles vão acabar aproveitando também esse dia pra apresentar um trabalho que eles... que eles estão desenvolvendo na aula de... na disciplina de português

P. 335: uhum

S. 336: então aí a/na/na última aula da sexta-feira de manhã eles vão ensaiar pra::... então você vai conduzir o ensaio

P. 337: na última aula?

S. 338: isso... o ensaio pra...pra esse... pra esse dia da... da comemoração cívica... então é:: a primeira coisa que eles vão ensaiar é uma teatro que eles... que eles estão desenvolvendo

P. 339: sim

S. 340: é uma peça de teatro é:: que conta a respeito de um/de um rapaz do interior que:: que se muda pra cidade grande e aí vai falar a respeito de como é a experiência desse... desse jovem no/na cidade grande

P. 341: eles já fizeram outros ensaios?

S. 342: isso... eles já fizeram outros ensaios aí agora só... é os ensaios estão se intensificando vão ser feitos com mais frequência porque tá... tá próximo

P. 343: (tá próximo)

S. 344: da data ali da apresentação

P. 345: uhum

S. 346: então aí você vai conduzir esse ensaio... eles já conhecem as falas já conhecem é:: o que cada um tem que fazer

P. 347: e vai ser na sala de aula?

S. 348: isso na sala de aula

P. 349: e vai ter que é:: mexer nas carteiras na organização das carteiras?

S. 350: na verdade normalmente eles já se sentam em... em forma de L... então normalmente o... o/o centro da sala já fica livre... então não vai... não vai precisar mexer muita coisa e também é:: é uma...uma peça que não... que não exige muito cenário... então eles vão... de acordo com o que eles estão fazendo ali eles já vão... já vão se organizando em relação à peça também aí no final dessa peça também eles cantam duas músicas... então na verdade o ensaio () a questão da peça e no final também porque devido a questão da/das músicas então (ensaíam os/a) peça e aí depois o ensaio do/das duas músicas daí têm alguns meninos na turma... uns quatro meninos que tocam violão... aí eles fazem o acompanhamento com o violão e aí o/todos os... todos os participantes cantam... e aí... é:: é preciso que também seja bastante ensaiado essa... essa questão das músicas

P. 351: uhum e nessa aula tanto no exercício dos porquês (ou) agora no ensaio pode acontecer também alguma situação que eu tenha dificuldade pra saber lidar?

S. 352: na verdade...

P. 353: [alguma situação diferente?

S. 354: [na verdade essa turma é:: é::...

P. 355: [ou que não é diferente?

S. 356: é mais em relação aquilo que eu comentei anteriormente da questão do ouvir música

P. 357: [ah tá

S. 358: eles são muito de ouvir música eles sempre querem música... então assim é::... eles querem geralmente ficar ouvindo nos próprios celulares aí eles querem usar o fone mas daí às vezes eles colocam alto demais então normalmente eu acabo pedindo pra eles guardarem... porque... (...)

P. 359: então essa é uma das turmas que vão... é querer utilizar celular ouvindo música... embora eles sejam poucos

S. 360: [isso... é:: como eu disse normalmente se eles estão fazendo alguma...alguma atividade que... que seja de escrita assim é::... você não vai se importar muito mas desde que eles estejam fazendo a atividade e que não estejam com o som muito alto porque não adianta eles estarem com os fones e o som estar alto que os outros estejam ouvindo também ou pelo menos ouvindo um pouco

P. 361: uhum

S. 362: então é:: às vezes você até... até/até deixa mas aí se você vê que não... que não tem condições aí você acaba pedindo pra guardar

P. 363: uhum e:: (e) em especial... eles vão guardar eles respeitam?

S. 364: sim

P. 365: sim? é:: em/em especial ao ensaio... pode acontecer algum conflito maior entre os alunos no ensaio?

S. 366: normalmente não... os ensaios que já... já aconteceram foram... foram... foram bem tranquilos

P. 367: uhum

S. 368: o que acontece às vezes é que tem um dos personagens por exemplo que tem... tem mais falas então às vezes tem alguma coisa que ele não... não decorou

ainda enfim que esquece... mas nada assim que... que possa atrapalhar

P. 369: uhum... ok

S. 370: e aí na... na sexta-feira seria isso porque... aí:: no/normalmente ali próximo às onze e meia eles já vão... já vão guardando os materiais porque na sexta-feira eles não ficam na escola à tarde... é:: integral todos os outros dias e na sexta é só de manhã... então normalmente ali próximo das onze e meia eles já vão guardando que aí nesse dia

P. 371: [eles já vão embora?

S. 372: eles já vão pra casa

P. 373: uhum já vão pra casa?

S. 374: já vão pra casa

P. 375: bom... então considerando que o tempo tá curto teria alguma outra é aula que você escolheria de/você falou de sexta... de segunda até quinta teria alguma outra aula que você gostaria de dar instrução? alguma aula que você escolheria por algum motivo? alguma que tenha... aspectos diferentes características diferentes?

S. 376: (suspirou) na verdade... a turma do sexto ano... tem aula na terça-feira... a terceira aula e na quinta-feira a::... as duas últimas e a turma do sexto ano é uma turma bem... bem bacana de se trabalhar... eles são em vinte e cinco mas eu não sei se devido a idade ou enfim é:: é muito bom de trabalhar com eles porque é bem mais fácil de trabalhar com a questão da oralidade que eu comentei antes que com o oitavo ano você já não vai conseguir trabalhar muito

P. 377: uhum

S. 378: com o/o sexto ano você consegue fazer bem mais atividades orais... então normalmente você vai trabalhar bastante oralidade com o sexto ano

P. 379: uhum

S. 380: é:: claro sempre tem também as/as atividades que você faz (de) escrita tem atividades que eles vão fazer é::...é:: ouvir enfim mas com o sexto ano dá pra trabalhar mais com a... com a questão da oralidade até fazer algumas atividades que

de repente cada um deles vai ter que..ter que falar alguma coisa porque eles são bem mais... bem mais tranquilos pra trabalha dessa forma... então... (...)

P. 381: eles permitem que seja trabalhado a oralidade mais a oralidade?

S. 382: [isso... exatamente... então na terça-feira (...)

P. 383: qual a diferença dessa turma com a outra? o que que seria de diferente?

S. 384: eu não... eu não sei se é porque é o primeiro ano... que eles estão fazendo inglês... alguns não alguns fazem in/é:: tem duas alunas que fazem já o inglês fora mas tem... mas os outros é o primeiro ano que eles estão estudando inglês porque no ensino fundamental um eles não têm... o inglês então eu não sei se é porque/por ser o primeiro ano que eles... que eles estudam inglês... se é pela faixa-etária em que eles estão se é uma característica própria de/de cada um dos alunos mas é uma turma que é mais/mais/mais tranquilo pra fazer...pra fazer esse tipo de atividade

P. 385: [atividade oral

S. 386: de vez em quando tem um ou dois assim que acabam querendo começar uma conversa mas aí você fala com eles você vai falar com eles assim bem tranquilamente e eles já e eles já param... que/que normalmente não a/não acontece na/nas outras turmas

P. 387: [será que é porque na outra turma os alunos são mais agitados? do que essa?

S. 388: n/eu não sei se é devido a quantidade talvez nessa turma tem alguns alunos que tem uma característica assim de ser um pouco mais agitados mas são... são menos menos alunos... talvez

P. 389: do que em relação a outra turma?

S. 390: é:: na questão dos agitados

P. 391: ah dos agitados?

S. 392: porque no total de alunos

P. 393: nessa tem menos

S. 394: essa turma tem vinte e cinco e a outra turma tem vinte e nove então não da muita diferença mas... mas é mais/mais tranquilo... então por exemplo nessa turma na terça-feira você vai trabalhar com... com a música... é:: e:: você vai conseguir fazer com que eles cantem

P. 395: como que eu vou trabalhar com a música?

S. 396: é:: na verdade assim é:: você pode trabalhar diferentes tipos de música às vezes música pra trabalhar só conteúdo às vezes a música -- conteúdo que eu digo é conteúdo da própria música -- ou às vezes eu utilizo também bastante musiquinhas pra trabalhar os conteúdos gramaticais também... e aí essa... nessa turma você vai conseguir fazer com que eles cantem bastante enfim é::: então normalmente você vai começar passando um vídeo da música aí você passa uma vez ele todo... é:: normalmente você não precisa ficar traduzindo todo o vídeo porque o vídeo vai ter IMAGENS então assim com... e além de aborda várias palavras que eles já estudaram então você não vai precisar traduzir o vídeo todo pra eles até porque são videozinhos curtos então eles... você vai passar uma vez eles assistem o vídeo todo é:: eles já vão ter o entendimento assim geral do que tá sendo dito no vídeo e aí depois disso você vai... é::... você vai ir ajudando eles pra que eles comecem a aí é:: primeiro falando o que tá sendo dito no vídeo e aí depois de/de algumas vezes que eles falam aí eles já começam com... a colocar ritmo aí a cantar aí as próximas vezes aí você faz sem o... sem o vídeo aí você utiliza só o áudio na mesma/na TV que você utilizou o vídeo você vai utilizar o áudio porque se você mantém o vídeo normalmente o vídeo tem muita... muita imagem muita coisa que eles vão ficar muito prestando atenção nas imagens e alguns acabam acabam se dispersando aí depois nas outras vezes você vai utilizar o áudio pra daí eles só ouvirem e/e cantarem... aí depois no final claro sempre você pode colocar o vídeo novamente porque eles normalmente gostam dos vídeos e aí eles querem que coloque de novo aí no final depois que você já trabalhou com toda... com toda a música aí você coloca o vídeo novamente aí só pra eles assistirem mesmo

P. 397: e onde que eu consigo esse vídeo?

S. 398: é da/da mesma forma é:: no *you tube* na *internet* às vezes tem alguns materiais que... que algum outro professor vai te passar mas normalmente você mesma que vai... que vai procurar de acordo com o que você tá querendo

trabalhar... porque tem muita coisa ()

P. 399: são os vídeos de música?

S. 400: isso

P. 401: uhum

S. 402: normalmente cada vez que você vai... que você vai trabalhar alguma coisa você vai acabar buscando algum vídeo diferente... às vezes você usa algum que você já tem mas normalmente você vai acabar procurando outros

P. 403: uhum... daí eu tenho que baixar o vídeo?

S. 404: isso... aí você baixa o vídeo você já:: é:: tem que é transformar ele ter certeza que ele tá no formato que... que vai passar na TV porque é:: todas as TVs é:: todas as salas têm as TVs e aí nessa escola é::: tem um multimídia apenas então pra você utilizar -- e agora ele tá estragado -- mas antes pra você utilizar você tinha que marcar... é:: (...)

P. 405: com antecedência

S. 406: isso com antecedência () você normalmente não vai ficar marcando até porque é em várias aulas você não vai trabalhar com vídeo áudio a aula inteira... você vai trabalhar alguns momentos que tem no vídeo que tem no áudio então não compensa você montar ali o/o multimídia pra/prá utilizar só alguns minutos então você vai utilizar a TV que é mais que é prático você só... é antes de ir pra sala você já passa e já pega o controle e aí você (...)

P. 407: o controle fica onde?

S. 408: o controle fica na biblioteca

P. 409: uhum

S. 410: então normalmente é:: no dia que você vai utilizar antes ainda ali de/de você ir pra primeira aula você já passa na biblioteca e já leva o controle junto

P. 411: uhum... é o mesmo controle pra todas salas?

S. 412: na verdade é o mesmo controle... teria que ter um controle por... por TV

P. 413: ah só tem um controle?

S. 414: só que o que acaba acontecendo é que os controles vão caindo com o tempo e vão quebrando e não funcionam mais

P. 415: e daí só ficou um?

S. 416: e aí agora tem só um

P. 417: e pode acontecer de um professor passar na minha frente e pegar? e eu/e não ter o controle?

S. 418: sim mas aí você provavelmente você já vai ter uma outra ideia ou que... o que você costuma fazer... de repente você pega o controle ou algum outro professor às vezes vai passar um vídeo um filme que é a aula inteira então ele pega o controle só coloca o filme e aí te passa o controle

P. 419: uhum

S. 420: então na verdade você vai acabar (...)

P. 421: mas daí se/se o controle não estiver lá algum outro professor já pegou aí eu vou ter que investigar?

S. 422: isso aí você tem que/que procurar é::... geralmente você vai ir pra sala e vai e vai deixar pra... pra/prá ver depois

P. 423: (você) vai pra sala?

S. 424: isso você vai pra sala encaminha alguma atividade pros alunos irem fazendo e aí você vai procurar vê se... se ainda (...)

P. 425: mas daí você vai sair da sala?

S. 426: sim

P. 427: você deixa os alunos () eu posso deixar os alunos sozinhos?

S. 428: na verdade você sai... pode mas não não por muito tempo... normalmente não acontece nada mas enfim você sai ali por por poucos minutos só pra ver se vai ter a possibilidade de você ainda fazer aquela atividade que você tinha planejado

mas se você perceber que... que não vai... que não vai ter como você sempre tem uma outra atividade que você já pensou anteriormente

P.429: [que você já planejou... planejou um plano B

S. 430: isso você tem uma... uma alternativa então na verdade você não...não conseguiu... o/o que você queria ali não/não vai impedir que você possa fazer (alguma outra) coisa

P. 431: mas não teria como deixar reservado já esse controle não tem não tem essa possibilidade assim?

S. 432: na verdade não/não foi estabelecido que se possa fazer isso... é que assim e:: é que na verdade tem alguns professores que utilizam mais que outros você vai utilizar bastante o controle

P. 433: vou utilizar bastante?

S. 434: isso vai utilizar bastante

P. 435: pras aulas de inglês e de português também?

S. 436: as de português também as de literatura mas as... as de inglês principalmente

P. 437: as de inglês principalmente?

S. 438: as de inglês principalmente

P. 439: eles gostam os alunos gostam bastante dessas atividades da/do vídeo de vídeo?

S. 440: sim a maioria gosta bastante e até porque assim é uma coisa que... como eu disse antes você não vai utilizar o tempo todo... você vai utilizar (...)

P. 441: poucos minutos

S. 442: às vezes é uma música assim por exemplo que você vai trabalhar às vezes () quando é uma aula só às vezes você fica uma aula trabalhando com essa música até que desenvolva as atividades... mas normalmente quando você tem duas aulas você não vai ficar as duas aulas é::... trabalhando ou enfim com o uso do vídeo ou

da música

P. 443: uhum

S. 444: então você usa ali alguns minutos e aí depois não... não utiliza mais

P. 445: e era pra ter... era pra ter um controle pra cada sala? (mas não tem)

S. 446: na verdade tinha mas o que acontece

P. 447: [foi quebrando

S. 448: é que eles vão eles vão estragando e daí não tem manutenção

P. 449: acaba ficando... não tem manutenção não tem quem faça manutenção

S. 450: [isso... na verdade

P. 451: acaba ficando só um

S. 452: às vezes al/algum algum funcionário da escola tenta dar uma consertada troca as pilhas mexe numa molinha enfim mas (...)

P. 453: não tem uma pessoa...

S. 454: no começo do ano foram pedidos acho que dois... doados de uma outra escola que tinha mais mas... eles acabam... acabam se deteriorando ()

P. 455: não tem uma pessoa só pra... que cuide disso né? uma específica pra... (que faça outras coisas mas também...)

S. 456: e a/às vezes... às vezes consegue arrumar e às vezes não... às vezes a pessoa não tem o/o conhecimento pra... talvez seja alguma coisa simples que/que tá faltando ou enfim que poderia ser arrumada mas não... não tem alguém que/que possa fazer

P. 457: uhum

S. 458: é:: acontece por exemplo com com o multimídia... agora tem o tinha o multimídia aquele () modelo amarelo que é próprio do Estado que ele funcionava bem até então e aí agora ele... ele não... não se sabe o que aconteceu (já) não tá funcionando direito ele não liga e aí ele foi mandado pra/prá assistência técnica mas

aí é só no núcleo aí é uma coisa que demora muito tempo até você conseguir e... e aí agora por exemplo esse multimídia tá... tá em manutenção (aí não se sabe quando que vai voltar)

P. 459: [ah tá em manutenção? faz quanto tempo?

S. 460: ah uma duas umas duas semanas eu acho

P. 461: e pode demorar?

S. 462: e agora também final de ano (então)

P. 463: vai ficar talvez pro ano que vem

S. 464: provavelmente esse ano não...não (vai retornar)

P. 465: [não vai mais conseguir ter o multimídia... uhum...mais alguma coisa? que você... gostaria de falar?

S. 466: [eu acho que... eu acho que seria... que seria isso

P. 467: pra eu me sub/te substitui de uma forma que ninguém perceba nessas aulas?

S. 468: eu acho que seria isso

P. 469: isso?

S. 470: uhum

P. 471: então tá bom... muito obrigada Sara