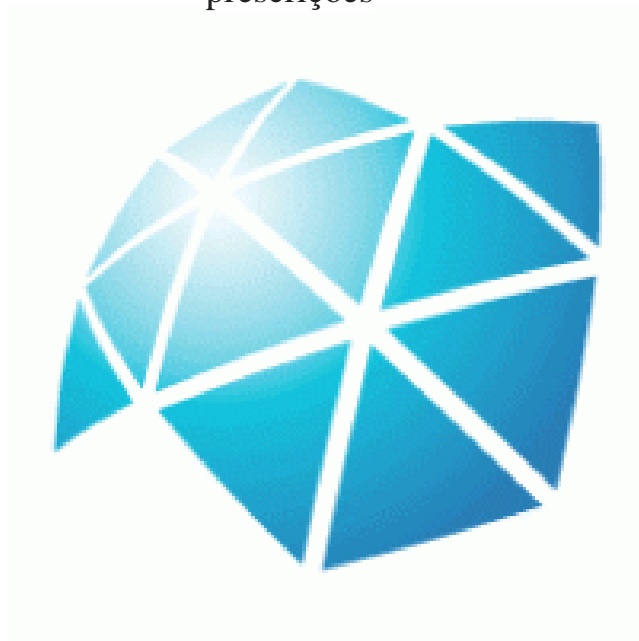




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

NEURACI ROCHA VIDAL AMORIM

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE A HTPC: as
interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das
prescrições



SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

NEURACI ROCHA VIDAL AMORIM

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE A HTPC: as
interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2017

Amorim, Neuraci Rocha Vidal.

Coordenação pedagógica durante a HTPC : as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições / Neuraci Rocha Vidal Amorim. – São José do Rio Preto, 2017

145 f. : il.

Orientador: Lília Santos Abreu-Tardelli

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Análise linguística (Linguística)
3. Professores - Educação (Educação permanente) 4. Prática de ensino.
5. Horário de trabalho pedagógico coletivo. 6. Aprendizagem. 7. Política e educação. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

NEURACI ROCHA VIDAL AMORIM

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE A HTPC: as interpretações
do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli

Comissão Examinadora
Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Dora Riestra
Universidade Nacional Rio Negro-Argentina

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP-São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
17 de março de 2017

À Maria Clara e ao Ivair, minhas preciosidades, dedico

Agradecimentos

A Deus pela força para superar as dificuldades e minhas limitações.

Ao meu marido Ivair, companheiro inigualável, que deu-me forças quando achei que não tinha, que não mediu esforços e desdobrou-se para apoiar-me em todos os momentos dessa caminhada.

À minha filha Maria Clara pelo simples fato de existir e encher de amor a minha vida.

A meus pais Antonio e Angelina e meus irmãos Amauri, Neuri e Narai.

À Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli pela orientação e por não medir esforços para propiciar meios para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Às Professoras Doutoras Kátia Diolina Gomes e Suzi Marques Spatti Cavalari pelas discussões e relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Dora Riestra pela disponibilidade para contribuir com minha pesquisa.

À Profa. Dra. Carla Messias, À Profa. Dra. Janette Friedrich, À Profa. Dra. Kátia Kostulsi e ao Prof. Dr. Joaquim Dolz pelas relevantes discussões que contribuíram para a construção da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Valdomiro Ribeiro Malta, meu querido tio avô, pela leitura, revisão do texto e pelo exemplo acadêmico.

Aos servidores da seção de Pós-Graduação do IBILCE-São José do Rio Preto pela disposição com que me atenderam e auxiliaram.

Às integrantes do grupo de estudos: Letícia, Marta, Angélica, Kelli e Thayene pelas discussões, leituras e contribuições.

Aos professores e funcionários da escola onde trabalho por contribuírem diariamente com o meu crescimento profissional. À Diretora por ter acolhido meu papel de pesquisadora na escola. À professora Gislaine por me substituir em minhas ausências.

Às coordenadoras que participaram e colaboraram na realização da pesquisa.

A todos os meus alunos que, apesar da pouca idade, contribuíram e contribuem para meu desenvolvimento pessoal e profissional e me incentivam na busca por conhecimento para partilhar com eles.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é levantar e discutir interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico referente à HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) por meio de uma análise linguístico-enunciativa. Mais especificamente, visa a comparar interpretações dessa atividade advindas de diferentes fontes: diários de campo da professora-pesquisadora, comentário escrito que compõe o método de instrução ao sócio; e da lei municipal que regulamenta este cargo a fim de compreender o papel do coordenador no contexto de HTPC. Dentre outras finalidades, a HTPC visa à reflexão sobre a prática docente, à troca de experiências, ao aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores e ao acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem (LEI DO MUNICÍPIO, 2012). O estudo se desenvolveu em uma escola municipal de Ensino Fundamental I do noroeste paulista. A pesquisa se apoia nos aportes teórico-metodológicos (i) do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008), (BRONCKART; MACHADO, 2004), (MACHADO; BRONCKART, 2009), pois este postula a primazia das práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no concernente aos saberes quanto às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006), (ii) da ergonomia da atividade francesa (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004 e FAÏTA 2004) por considerar a complexidade inerente ao trabalho e (iii) da clínica da atividade (CLOT 2006^a, 2006b, 2010), pois considera as implicações das atividades de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas e nos oferece métodos provocadores desse desenvolvimento. Esse estudo se apoia ainda na teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1984) para aproximação dos diferentes posicionamentos enunciativos. Os resultados das análises apontam para a ausência de uma concepção das coordenadoras, em relação à HTPC que se relaciona, como indicam as vozes mobilizadas nos diários de campo, à falta de clareza ou imposição das prescrições que, segundo a análise feita, não atribui ao coordenador o papel de protagonista no agir prescrito, corroborando para o fato de termos identificado, por meio da análise da interpretação da coordenadora sobre seu agir, um trabalhador sozinho mediante aos dilemas de um contexto que lhe apresenta diversas tarefas.

Palavras-chave: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Trabalho do coordenador. Interpretações do agir.

ABSTRACT

The objective of this research is to raise and discuss interpretations about pedagogical coordinator's work referring to the HTPC (Collective Pedagogical Work Time) by means of a linguistic and enunciative analysis. It particularly aims to compare the interpretations of this activity arising from different sources: the teacher-researcher field diaries, written comment, which compose the instruction method of the double; and city law that control this post to understand the function of the coordinator in the context of HTPC. Among others purposes of the HTPC, it aims to reflect about the teaching staff practical, the experiences changing in order to get a better individual or collective performance of teachers, it also aims to follow and evaluate of teaching-learning process. The study was developed in a municipal elementary school in the northwestern São Paulo. The research is based on the theoretical and methodological contributions of the (i) sociodiscursive interactionism (BRONCKART 1999, 2006, 2008), (BRONCKART; MACHADO, 2004) and (MACHADO; BRONCKART, 2009), one it postulates the primacy of language practices as instruments of human development, as much concerning to the knowledge as the capabilities of acting and the people's identity (BRONCKART, 2006), (ii) from French ergonomic activity (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004 and FAITA, 2004) for considering the complexity of work, and (ii) of clinical activity (CLOT 2006a, 2006b, 2010), because it considers the activities implications of work for the development of human psychic functions and offers provocative methods of this development. This study is also supported by Ducrot's polyphonic theory of enunciation (1984) to approach the different enunciative placements. The analysis results reveals the absence the coordinator's conception regarding the HTPC, which relates itself, as the mobilized voices indicate in the field diaries to the absence of clarity or the imposition of prescriptions. According to the analysis of that, they don't lay the blame on the coordinator the role of protagonist to the prescribed act, it corroborates to the identified fact through the analysis of the coordinator's interpretation on his actions that the worker is alone in face of the dilemmas of a context that brings several tasks.

Keywords: Collective Pedagogical Work Time. Coordinator's work. Activity Interpretations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: GÊNESE, LEGISLAÇÃO E FINALIDADES	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2.1 O percurso de desenvolvimento da concepção de trabalho docente do grupo ALTER: uma perspectiva de análise da coordenação pedagógica referente à HTPC	19
2.2 Questões fundadoras do interacionismo sociodiscursivo	24
2.2.1 Concepções do ISD acerca do agir comunicativo.....	27
2.2.2 Procedimentos de análise de textos: níveis de apreensão.....	31
2.2.2.1 O papel do contexto de produção.....	32
2.2.2.2 Nível Organizacional.....	35
2.2.2.3 Nível Enunciativo.....	40
2.2.2.4 Nível semântico ou nível referente à semiologia do agir.....	48
2.3 Diálogos possíveis	54
2.3.1 Concepção polifônica do sentido de Oswald Ducrot.....	55
2.3.2 Ergonomia da atividade.....	58
2.3.3 Clínica da atividade.....	61
2.3.4 O conceito de dilema e a interpretação do agir.....	64
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
3.1 Natureza da pesquisa	67
3.2 Contexto da pesquisa	68
3.3 Participantes da pesquisa	68
3.4 Procedimentos de coleta de dados	69
3.4.1 O documento prescritivo/prefigurativo: Lei Complementar nº215, de 05 de julho de 2012.....	69
3.4.2 Os diários de campo.....	70
3.4.3 O método de instrução ao sócia.....	79
3.5 Composição do <i>corpus</i> e confiabilidade	82
4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS	84
4.1 Contexto de produção: contexto sócio-histórico mais amplo, contextos físico e socio subjetivo da Lei Municipal Complementar nº 215 de 05 de julho de 2012	84
4.1.1 Organização temática e os protagonistas do agir configurados na Seção IV da Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012.....	84
4.2 Análise dos diários de campo escritos pela professora-pesquisadora sobre o trabalho das coordenadoras durante a HTPC	88

4.2.1 Contexto de produção: contextos sócio-histórico mais amplo, físico e sociosubjetivo dos diários de campo	88
4.2.2 Nível organizacional: plano global e conteúdo temático dos diários de campo.....	91
4.2.3 Nível organizacional: tipos de discursos presentes nos diários de campo	92
4.2.4 Nível semântico: análise do agir da coordenadora nos diários de campo.....	94
4.2.5 Nível enunciativo dos diários de campo: vozes e modalizações.....	98
4.3 Análise do comentário escrito pela coordenadora a partir da escuta da entrevista de instrução ao sócia	106
4.3.1 Contexto de produção: contextos sócio-histórico mais amplo, físico e sociosubjetivo do comentário escrito pela coordenadora.....	106
4.3.2. Nível organizacional: plano global e características do trabalho tematizadas no comentário escrito pela coordenadora	107
4.3.3 Nível organizacional: tipos de discursos presentes no comentário escrito pela coordenadora	113
4.3.4 Figuras de ação: níveis semântico e enunciativo do comentário escrito pela coordenadora ...	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR	119
6 REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	133
Anexo 1: Transcrição da entrevista de instrução ao sócia	133
Anexo 2: Comentário escrito pela coordenadora (C2) a partir da escuta da entrevista de instrução ao sócia.	140
Anexo 3: Diários de campo analisados	142
Anexo 4: Legislação municipal que prescreve o agir do coordenador	144

INTRODUÇÃO

No ano de 2003, ingressei como Professora de Educação Básica do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal. No transcorrer desse tempo, dentre outros momentos de formação continuada, participo, semanalmente, da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo¹, doravante (HTPC). O contato constante com esse momento começou a ser fonte de diversos questionamentos de minha parte, o que despertou meu interesse em querer investigar a esse respeito. Assim, a presente pesquisa se volta para a formação continuada que ocorre no âmbito da própria escola, configurada na HTPC.

Os objetivos presentes na legislação² demonstram que se trata de um momento destinado à formação contínua do professor e à integração do grupo de trabalho da escola, tendo sempre em vista um processo de ensino-aprendizagem que garanta ao aluno condições para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a HTPC é objeto de pesquisa de trabalhos que, dentre outras especificidades, o caracterizam, discutem os problemas da perspectiva do professor e analisa as contribuições desse espaço para o desenvolvimento dos docentes. Como exemplos dessas pesquisas citaremos: Bozzini e Oliveira (2006), Oliveira (2006), Mendes (2008), Fogaça (2010), França e Marques (2012), Souza (2013), Bozzini e Freitas (2014) e De Grande (2015).

Não obstante à importância da perspectiva adotada para o estudo da HTPC, presente nesses trabalhos, destacamos a visão de Cunha, Ometto e Prado (2013, p.172) que a compreendem como espaço “de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas de professores e gestores, ou seja, de formação centrada na escola”.

Os autores entendem que a HTPC também é espaço de reflexão, construção de conhecimentos dos gestores e esse é um ponto muito importante para esta pesquisa, pois, pretendemos proporcionar um questionamento a respeito do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico³.

¹ Bozzini e Freitas (2014) esclarecem que em 2012 a designação Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tornou-se Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), conservando os mesmos objetivos. Nesta pesquisa utilizamos a denominação Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em consonância com a lei que regulamenta esse momento no município onde a pesquisa é desenvolvida.

² Lei complementar n.º 836/97, Portaria CENP n.º 1/96 do Estado de São Paulo; Lei complementar n.º 215/12 do município onde ocorreu a pesquisa.

³ Embora no município onde fizemos a pesquisa o cargo do responsável pelo HTPC seja designado como Assessor de Coordenadoria Pedagógica, optamos pela designação ainda utilizada no cotidiano escolar que é coordenador pedagógico.

Não se trata de concebê-lo como único responsável pelo momento de formação continuada na escola, pois acreditamos que todos os envolvidos nesse processo (supervisores de ensino, diretores, professores) possuem responsabilidades para que este ocorra, no entanto, não deixa de ser o coordenador um mediador importante entre os professores e as reflexões acerca de suas práticas, entre a secretaria da educação e os professores, entre o diretor e os professores, entre os pais e os professores, entre os alunos e os professores, entre o Projeto Político Pedagógico e os professores, entre os problemas do cotidiano e os professores, enfim, o coordenador é responsável por uma tarefa central de articulação.

Assim, pretendemos contribuir com outros estudos, tais como Machado e Arribas (2011), Fernandes (2012), Cunha, Ometto e Prado (2013), Mansano (2014), Placco, Souza e Almeida (2012) que, em linhas gerais, refletem a respeito do papel do coordenador mediante a toda essa demanda que envolve o seu trabalho.

Machado e Arribas (2011), após realizarem uma pesquisa sobre as representações sociais de coordenação pedagógica, oriundas dos próprios coordenadores, nos fazem um alerta sobre a importância de o coordenador possuir as condições necessárias para desempenhar seu papel de formador e pesquisador no âmbito da escola.

Por meio da leitura dos autores acima, entendemos que se faz necessário refletir acerca do trabalho do coordenador referente à HTPC.

Fernandes (2012), ao analisar as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 1996 a 2010, para identificar a compreensão da função de coordenação pedagógica neste âmbito, afirma que a natureza e a identidade deste cargo estão alterados mediante ao excesso de tarefas burocráticas e de monitoramento docente.

Os comentários tecidos por Fernandes (2012) novamente nos levam a considerar que a autora também sinaliza para a necessidade de olhar para a HTPC por meio da figura do coordenador pedagógico, questionando o papel que este tem assumido.

Assim, mediante a esse contexto, a presente pesquisa possui o objetivo geral de levantar e discutir diferentes interpretações a respeito do trabalho do coordenador referente à HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) por meio de uma análise linguístico-enunciativa. Para tanto, possui como objetivo específico comparar essas interpretações advindas de diferentes fontes: diário de campo da professora-pesquisadora, comentário escrito que compõe o método de instrução ao sócia, e da lei municipal que regulamenta este cargo, a fim de melhor compreender o papel que o coordenador exerce em HTPC.

Quanto ao contexto investigado, trata-se de uma escola de ensino fundamental I pertencente à rede de um município do noroeste paulista. As reuniões de HTPC nessa escola

ocorrem uma vez por semana com duração de duas horas. Participaram da pesquisa duas coordenadoras⁴: uma que respondia pela coordenação no ano de 2015 e a outra que assumiu o cargo em 2016 devido à desistência da primeira.

Com o intuito de responder às questões que orientam nossa pesquisa, apresentadas abaixo, analisamos: dois diários de campo ⁵produzidos pela professora-pesquisadora sobre as reuniões de HTPC de 2015, e início de 2016; o comentário escrito que compõe uma das fases do método de instrução ao sócia e os parágrafos e incisos da lei do município onde ocorre a pesquisa que se referem ao trabalho do coordenador.

Para a realização dos objetivos expostos acima, a pesquisa se guia pelas seguintes questões que organizamos de acordo com Bronckart (2006), que postula a existência de textos que semiotizam modelos do agir e suas avaliações. Assim, em relação:

I- Aos textos em que a coordenadora interpreta seu agir, indagamos:

- a) Qual interpretação do trabalho da coordenadora referente à HTPC é reconfigurada no comentário escrito por ela?
- b) Quais características do trabalho do coordenador são mais presentes nessa interpretação?
- c) Quais dilemas vivenciados pela coordenadora emergem nessa reconfiguração?

II- Aos textos externos que interpretam o agir da coordenadora:

- d) Qual interpretação do trabalho das coordenadoras reconfigurada no diário de campo da pesquisadora?

III- Aos textos que prescrevem, orientam o trabalho do coordenador:

- e) Qual interpretação do trabalho do coordenador reconfigurada na legislação do município onde desenvolvemos a pesquisa?

Esta organização de nossa pesquisa nos aproxima de Placco, Souza e Almeida (2011) que, além de outros participantes como professores e diretores, consideram a perspectiva do coordenador pedagógico, e também analisam a legislação que regulamenta esse cargo. As

⁴ Quando fazemos referência ao trabalho ou ao cargo, utilizamos o termo coordenador pedagógico, no entanto, quando nos dirigimos às participantes da pesquisa empregamos coordenadoras pedagógicas.

⁵ Ao todo são vinte e dois diários de campo, dos quais selecionamos dois por meio de critérios que serão expostos em seção pertinente.

pesquisadoras investigaram sobre a coordenação pedagógica em cinco regiões do Brasil, com vistas à proposição de ações a serem realizadas por meio de políticas públicas voltadas à educação básica.

Esta pesquisa pode contribuir com os trabalhos citados, que postulam a importância do coordenador poder exercer seu papel de formador dentro da escola. Por meio de nossa pesquisa, o coordenador pode ter claro os dilemas em seu trabalho e todos os elementos que o constitui, podendo auxiliá-lo a vislumbrar estratégias que garantam seu poder de agir, possibilitando que a HTPC seja significativa para eles e para os professores que participarão de um momento que de fato propicie sua formação continuada.

A mediação por parte do coordenador requer deste muita clareza e coerência a respeito das características de seu trabalho para poder pensar sobre o desenvolvimento do professor por meio do momento de formação continuada do qual é um dos principais fomentadores. Assim, consideramos necessário pensar em instrumentos, como o método de instrução ao sócia⁶ por nós utilizado, que viabilizam essa reflexão do coordenador acerca de seu trabalho para que consiga lidar com os dilemas e impedimentos impostos pelo cotidiano da escola e que refletem de maneira direta na HTPC.

Esse movimento, possibilitado por nossa pesquisa, pode propiciar o desenvolvimento profissional do coordenador, assegurando, na medida do possível, que este momento de formação não seja descaracterizado e deixe de promover o desenvolvimento de ambos: professores e coordenadores.

Nosso trabalho é fundamentado no (i) interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, quadro epistemológico que preconiza a primazia das práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no concernente aos saberes quanto às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006), oferecendo-nos aporte teórico-metodológico que nos aproxima da compreensão do trabalho do coordenador tanto no concernente ao seu agir concreto quanto na identificação das interpretações que se constroem sobre ele em textos de diferentes naturezas (BRONCKART; MACHADO, 2004), (ii) na ergonomia da atividade francesa que nos auxilia na compreensão de questões referentes ao entendimento da complexidade do trabalho e (iii) na clínica da atividade que complementa esse entendimento, almejando o desenvolvimento do trabalhador.

⁶ De modo sucinto, o método de instrução ao sócia consiste, principalmente, de uma entrevista entre pesquisador e trabalhador, cuja premissa principal é a descrição, nos mínimos detalhes, de uma tarefa que será executada pelo pesquisador em uma suposta substituição do trabalhador. Esse método é melhor explicitado na seção destinada à metodologia.

O recurso a esses três aportes é validado pelos trabalhos de Ana Rachel Machado e do Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações (ALTER⁷), criado por ela. O grupo se ampara nas vertentes dessas disciplinas que assumem a abordagem marxiana do trabalho, a visão de desenvolvimento de Vigotski e uma compreensão sócio-discursiva da linguagem (MACHADO *et al*, 2009)

Esta dissertação é composta por um capítulo em que relatamos as origens, a legislação e algumas discussões atuais sobre a HTPC. Organizamos um segundo capítulo em que discutimos as contribuições do grupo ALTER para a compreensão do trabalho do coordenador a partir dos estudos sobre o do trabalho docente; apresentamos as questões fundadoras, as concepções e os procedimentos de análise do ISD. Ainda, nesse segundo capítulo, trazemos a concepção polifônica do sentido, de Oswald Ducrot, que auxilia-nos na compreensão dos mecanismos enunciativos, e as principais contribuições da ergonomia da atividade francesa e da clínica da atividade para entendimento do trabalho de coordenação, e, por fim, discorremos sobre o conceito de dilema, Zabalza (2004), como instrumento conceitual para analisar o agir do coordenador.

Em um terceiro capítulo explicitamos a natureza, o contexto e os participantes de nossa pesquisa e apresentamos o percurso de composição e delimitação de nossos dados.

O quarto capítulo é destinado às análises que aproximam-nos das interpretações advindas da legislação, dos diários de campo e do comentário escrito sobre o trabalho do coordenador.

Por último, tecemos nossas considerações finais, relacionando essas diferentes interpretações e apresentando o que indicam sobre a coordenação pedagógica.

⁷ Em sua gênese, o grupo era ligado ao Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Atualmente, a sede do grupo ALTER/CNPq está na USP-SP, sendo coordenado por Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães devido ao falecimento de Ana Raquel Machado.

1 HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: GÊNESE, LEGISLAÇÃO E FINALIDADES

Placco, Souza e Almeida (2012) apresentam, em linhas gerais, uma importante pesquisa desenvolvida em 2011 sobre a coordenação pedagógica. O estudo foi realizado em redes estaduais e municipais de cinco regiões do Brasil, tendo abrangido o estudo da legislação a respeito, da estrutura das escolas onde os coordenadores trabalham e o sentido que eles atribuem a suas funções.

Fruto desse processo de investigação, as autoras consideram o Parecer 52/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei nº. 5540/1968), que estabeleceu as habilitações do curso de pedagogia, o responsável pela gênese da coordenação pedagógica, pois ele instituiu a habilitação de supervisor escolar.

Segundo as autoras, a supervisão pedagógica abordava, já nos primeiros cursos, um nível mais amplo que envolvia um grupo de escolas e um nível mais micro relativo a uma única escola. No nível da unidade escolar, os cursos proporcionavam a formação inicial de profissionais para o campo de orientação pedagógica das escolas.

Outro marco legislativo da história da coordenação pedagógica, segundo as autoras, foi a promulgação da Lei nº 692/1971 que estabeleceu a Reforma de Ensino de 1º e 2º grau, pois ela instituiu o papel de um profissional, sob diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, no quadro do magistério com função supervisora que abrangia tanto o nível de sistema quanto o de unidade escolar.

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), uma década antes da Lei nº.5692/1971, as escolas experimentais amparadas pela Lei nº 4024/1961, artigo 104 já possuíam um profissional ou um grupo com a função de coordenação pedagógica. “Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra, o coordenador podia realizar um bom trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.761).

Em âmbito estadual, de acordo com Bozzini e Freitas (2014), o primeiro passo para a construção de um trabalho coletivo nas escolas públicas paulistas foi o Decreto 8 170, de 21/01/1988 que instituiu o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e uma coordenação com função de orientar o trabalho pedagógico. Foi pensado para os professores do Ciclo Básico (Jornada Única) e o objetivo central era articular ações educativas, preconizando a troca de experiências dentro da escola.

Tempos depois, em 1991, segundo Bozzini e Freitas (2014), esse horário foi estendido para os professores do 1º e 2º graus das Escolas-Padrão. Atualmente esses níveis são denominados como Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

As autoras pontuam que, em 1996, muda a nomenclatura para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) por meio da Portaria n.º 1/96 (08/05/96) e da Lei Complementar n.º.836/97.

Devido a muitas reivindicações, em 1997, o HTPC foi ampliado a todos os professores das escolas estaduais paulistas, tornando-se obrigatório para os professores do Ciclo Básico e optativo para os demais. No ano seguinte, tornou-se obrigatório na rede estadual, constituindo a jornada de trabalho dos professores que lecionavam no mínimo 10 aulas (BOZZINI; FREITAS, 2014).

Nesse momento do cenário educacional brasileiro, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.9.394/96) De acordo com Gatti (2008, p.64), esta “lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”.

A exemplo disso temos o parágrafo primeiro do artigo sessenta e dois que define: “§1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Gatti (2008) considera que nesse período teve um forte aumento dos processos denominados de formação continuada.

Segundo Oliveira (2006), a definição de HTPC é encontrada na Portaria elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) n.º 1/96 – Lei Complementar n.º836/97, tendo como objetivos: a construção e implementação do projeto pedagógico da escola; a articulação das ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, buscando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; a identificação das alternativas pedagógicas que ajudam a reduzir os índices de evasão e repetência; a reflexão sobre a prática docente; a possibilidade de troca de experiências; o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores e o acompanhamento e avaliação, contínuos, do processo ensino-aprendizagem.

Os objetivos demonstram que se trata de um momento destinado ao desenvolvimento do professor, à integração do grupo de trabalho da escola, tendo sempre em vista um processo de ensino-aprendizagem que garanta ao aluno condições para o seu desenvolvimento.

Begnami (2013) esclarece que em 2012 a designação Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tornou-se Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). O momento teve

sua duração alterada de hora/relógio (60 minutos) para hora/aula (50 minutos) para adequar-se ao limite da carga horária de trabalho semanal docente.

Souza (2013) chama atenção para o fato de que a origem da HTPC, atual ATPC, está ligada à rede estadual de ensino, cenário este alterado atualmente pelo processo de municipalização, que delega aos municípios, dentre outras funções, a regulamentação deste, como o caso do município onde se situa a escola onde foram coletados os dados desta pesquisa.

Nesse município, é a Lei Complementar nº. 215, de 05 de julho de 2012 que regulamenta o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município.

Essa Lei Municipal é resultado de reivindicações dos professores do município que vislumbravam na instituição de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério uma forma de valorização do trabalho docente que, até então, não possuía um meio legal de retribuir aos profissionais que investiam em sua formação continuada.

Notamos que nesse município a nomenclatura utilizada é Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A Lei Municipal estabelece que se trata de um momento de formação continuada, portanto, um espaço para a reflexão acerca do trabalho docente, tendo como norte o currículo e a proposta pedagógica da escola que devem ser constantemente objetos de reflexão. É feita a definição do responsável pelo momento de formação, o Assessor de Coordenação Pedagógica⁸.

Observamos que ao instituir um responsável pelo HTPC, o coordenador pedagógico, imbuído dessa história, desse modelo de agir, presente desde as primeiras regulamentações, é colocado como responsável principal pela realização e condução desse momento de formação.

Em consonância com o entendimento, materializado pela LDBEN, lei n.9.394/96, de que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério é fundamental para a melhoria da educação brasileira, temos a Resolução nº02 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Nesse documento podemos encontrar, dentre outros direcionamentos, uma definição para o que se considera como formação continuada.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a

⁸ Em nosso trabalho denominamos coordenador pedagógico por ser a maneira utilizada no cotidiano escolar e na literatura a respeito.

busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Por meio desse artigo, temos uma alusão ao papel da HTPC devido ao fato de as reuniões pedagógicas serem consideradas atividades de formação. Consideramos ainda um destaque ao papel da HTPC nesse processo por meio da afirmação contida no inciso I do parágrafo único que postula o que considerar no âmbito da formação continuada.

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (BRASIL, 2015).

Esse inciso chama nossa atenção para o fato de que embora a formação continuada, de acordo com o artigo 16 citado acima, abranja outros momentos e modalidades que extrapolam o âmbito da HTPC ela se torna primordial quando o foco é a reflexão sobre as dificuldades e desafios da escola e do contexto no qual ela se insere, haja vista que a HTPC se desenvolve na própria unidade escolar.

Assim, este fato reitera o papel da HTPC na formação continuada e da importância de pensar sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

Não obstante o papel dado à HTPC pela legislação, não podemos desconsiderar que, devido a diversas questões, os professores têm apresentado insatisfações e dúvidas quanto ao sentido desse momento de formação na escola.

Mas, apesar de terem batalhado por esse espaço, o sentido da HTPC veio se transformando através dos últimos anos, e hoje, os professores já não estão bem certos sobre sua real utilidade, tanto, que sempre que possível foge-se dele. É comum ouvir dos próprios professores que esse é um espaço usado para trocar receitas. O significado inicialmente buscado pelos profissionais e dado por lei parece ter sido esquecido (OLIVEIRA, 2006, p.3).

O mesmo é constatado por Aquino (2009) que, em observação da HTPC em uma escola estadual de ensino fundamental do noroeste paulista, evidenciou que nesse momento o que ocorrem são atividades individuais, dedicação a preparativos práticos como corrigir cadernos, excesso de recados, conversas entre os professores que se assemelham mais a reclamação do que reflexões com vistas à possibilidade de mudança.

Bozzini e Freitas (2014) acrescentam que, nos estudos realizados por elas, a HTPC, em muitos casos, não colabora para a construção do coletivo na escola, instaurando um sentimento de fracasso, de impotência, contribuindo para diminuir a autoestima do professor.

A respeito do papel do coletivo nas escolas, Diolina (2016, p.225-6) constata que as estratégias mobilizadas pelos professores mediante a situações desafiantes “são mais individuais que coletivas, levando a um desgaste profissional”.

Em contraponto às afirmações acima, é importante esclarecer que, para os coordenadores pedagógicos, a situação também é um tanto complexa, pois “as dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.766)

Por meio dessas considerações sobre a HTPC, notamos que, devido a suas potencialidades, dentre elas, o desenvolvimento profissional do professor, tornou-se um direito assegurado por lei. No entanto, a realidade vivenciada pelos envolvidos nesse processo de formação tem conduzido a uma desvalorização e esvaziamento desse momento.

Os dados da nossa pesquisa, em certa medida, se relacionam com esse cenário que envolve: a seguridade legal da HTPC devido a seu papel na formação dos professores, uma realidade nas escolas que contribui para que os docentes não vislumbrem esse momento como oportunidade de formação e um profissional que não possui condições de exercer plenamente seu trabalho.

Após a apresentação dessas questões relativas à HTPC, dirigimo-nos para nossas opções teórico-metodológicas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos e justificamos as escolhas teórico-metodológicas realizadas por esta pesquisa para a compreensão do objeto analisado.

2.1 O percurso de desenvolvimento da concepção de trabalho docente do grupo ALTER: uma perspectiva de análise da coordenação pedagógica referente à HTPC

Mediante os objetivos da pesquisa, serão mobilizados os aportes teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008), e (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), da ergonomia da atividade (AMIGUES 2004; SAUJAT 2004) e da clínica da atividade (CLOT, 2006^a, 2006^b, 2010).

Essa possibilidade de investigação do trabalho docente, que aqui estendemos para o trabalho do coordenador, reunindo essas concepções teóricas, foi propiciada pelos esforços acadêmicos do grupo de pesquisa ALTER.

Machado *et al* (2009) esclarecem que são duas as indagações principais do grupo ALTER a saber,

[...] 1^a. - O que uma análise de textos produzidos *no e sobre* o trabalho educacional pode nos revelar de novo sobre esse trabalho? 2^a. - Quais são as influências desses textos sobre a configuração desse trabalho e sobre as representações sociais que se constroem sobre o professor e seu agir profissional? (MACHADO *et al*, 2009, p.17).

Segundo as autoras, a união dessas teorias é feita a partir de princípios que asseguram a coerência, “pois apenas assumimos vertentes e autores dessas disciplinas que desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem” (MACHADO *et al*, 2009, p.16). As autoras apresentam como objetivo do grupo:

[...] desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional (MACHADO *et al*, 2009, p.17)

Assim, devido ao fato de essas questões, presentes no escopo de trabalho do grupo, irem ao encontro dos objetivos da presente pesquisa, em consonância com os estudos do Grupo ALTER, ancoramo-nos no ISD, na ergonomia francesa e na clínica da atividade para compreender e analisar as práticas de linguagem sobre o trabalho do coordenador.

Outra possibilidade proporcionada pelo grupo ALTER à presente pesquisa, ainda quando era coordenado por Ana Rachel Machado, é a maneira de conceber o trabalho do professor. Assim, discutiremos a concepção construída por Machado (2007, 2010), Machado e Bronckart (2009) acerca deste trabalho para que, por meio desta visão, possamos caminhar em direção a uma melhor compreensão do trabalho do coordenador.

A pesquisadora busca pelos aportes das ciências do trabalho, o que indica que entende o professor como trabalhador. Assim, ela retorna às primeiras teorizações fundadoras sobre o trabalho e suas concepções. Machado (2007) nos esclarece sobre o taylorismo, sobre o fordismo e nos explica também que oriunda do pós Segunda Guerra Mundial, sobretudo, na França, surge a concepção de que a questão central não é a adaptação do indivíduo ao trabalho, mas sim melhorar as condições de trabalho para eles.

Alinhada a esses aportes, a saber, ergonomia de vertente francesa e clínica da atividade, que serão melhor abordados em outra seção, a autora vislumbra os elementos necessários para a compreensão do trabalho do professor capaz de abarcar toda sua complexidade inerente, primeiro, devido ao fato de ser trabalho⁹, questão sobre a qual não há concepção conciliadora, e, segundo, por se tratar de um trabalho específico, o educativo.

Para a autora, foram as mudanças ocorridas nos processos de trabalho como a flexibilização da produção, o estabelecimento de outras metas de produtividade para se adaptar à lógica de mercado que propiciaram o contexto para o surgimento do trabalho docente como objeto de estudo.

Assim, para pensar sobre esse novo objeto de investigação, em consonância com o que postula Bronckart (2004), Clot (1999, 2006a, 2006b), e outros autores como Amigues (2004) e Saujat (2004), em uma abordagem marxiana da atividade de trabalho temos a primeira conceitualização do que a autora considera como trabalho do professor (MACHADO, 2007).

Primeiro, a autora parte da problematização de características ¹⁰do trabalho em geral, quais sejam:

- Atividade situada que recebe interferência do contexto mais próximo e do mais amplo;
- Pessoal, pois envolve o sujeito em todas as suas dimensões;
- Impessoal, porque esferas externas e superiores prescrevem as tarefas;

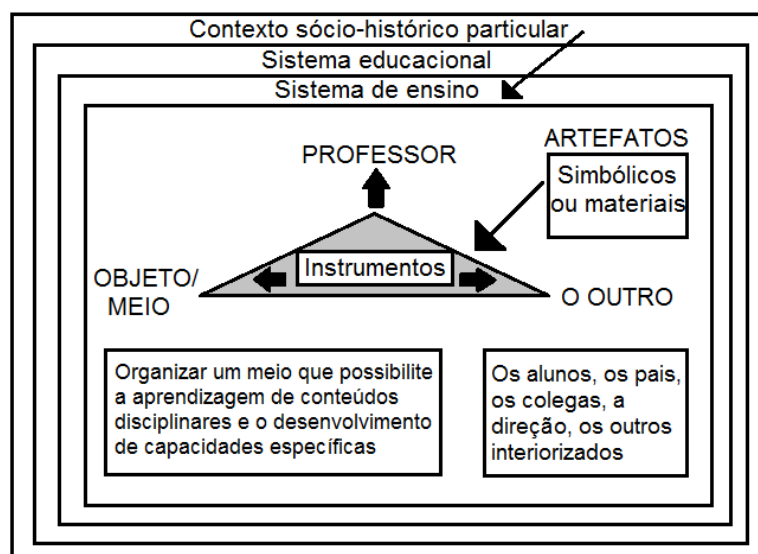
⁹ “Discutindo o conceito de trabalho na ergonomia, Ferreira (2000) mostra-nos como são múltiplas as definições do conceito de trabalho no campo da ergonomia, chegando à conclusão de que podemos considerá-lo, na verdade, como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada *a priori*, [...]” (MACHADO, 2007, p.90).

¹⁰ De acordo com Diolina (2016), essas características são apresentadas por Clot (1999) e ampliadas por Machado (2007).

- Prefigurado pelo trabalhador devido ao fato de que este reelabora as prescrições para si mesmo, conciliando as demandas externas, a situação determinada em que se encontra e seus limites físicos e psíquicos;
- Mediado por instrumentos apropriados do meio social;
- Interacional pelo motivo de que meio, instrumento e trabalhador se transformam mutuamente;
- Interpessoal, pois compreende interação com vários outros, presentes ou não, na situação de trabalho;
- Transpessoal, porque é orientada também por paradigmas do agir próprios de cada profissão oriundos de uma relação sócio-histórica do coletivo de trabalho;
- Conflituoso devido às constantes escolhas que o trabalhador realiza, direcionando ou redirecionando seu agir mediante as vozes interiores dissonantes, o agir dos outros participantes do processo, o ambiente, os artefatos, orientações dentre outras;
- Fonte de aprendizagem e desenvolvimento quando ao trabalhador não é subtraído seu poder de agir, ocasionando a ele sofrimento, estresse e frustração.

Em seguida, a partir dessas características do trabalho, Machado (2007, p.92) define, por meio de um esquema, os elementos basilares do trabalho do professor “sempre tendo em mente que ele não se encontra isolado, mas em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico”.

Esquema 1: Elementos constitutivos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p.92)

Para explicar o esquema, Machado esclarece que o trabalho do professor

[...] 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.92).

Em nossa pesquisa, consideramos que Machado (2007) realmente propõe uma concepção iluminadora do trabalho do professor capaz de guiar pesquisas que se interessem verdadeiramente em ultrapassar “uma concepção unifinalizada da atividade educacional” (SAUJAT, 2004, p.28) em que ao professor é relegada uma “imagem de executor ou de profissão de média importância” (AMIGUES, 2004, p.52).

Machado (2007) ainda esclarece que para o desenvolvimento pleno de seu trabalho é fundamental, portanto, que ao professor sejam oferecidos recursos materiais e simbólicos, internos e externos para que ele possa adentrar a sala de aula tendo reelaborado as prescrições e num processo contínuo ir modificando-as em consonância com sua realidade que envolve considerar os objetivos, capacidades, interesses e recursos seus e dos alunos. Para a autora, é importante também que o professor tenha domínio sobre seu agir de acordo com o momento; transforme em instrumentos os artefatos disponíveis, correlacionando os instrumentos às situações. São necessários ainda utilizar-se de paradigmas do agir sócio-historicamente elaborados por seu coletivo de trabalho e encontrar possibilidades para os mais variados conflitos com que se depara em seu cotidiano.

Em continuidade às pesquisas, em 2009, Machado e Bronckart, em um texto em que discutem a perspectiva metodológica do Grupo ALTER acerca da pesquisa sobre a (re)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos, retomam e complementam os postulados acerca do trabalho docente em sala de aula, afirmando que o professor

[...] mobiliza seu ser integral, *em suas diferentes dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.) com o *objetivo* de criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades* dos *alunos*. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições* e por *modelos do agir*, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de *instrumentos materiais ou simbólicos*, oriundos da apropriação de *artefatos* disponibilizados pelo meio social (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39-40, itálico dos autores).

Ao compararmos as definições sobre o trabalho docente de 2007 e 2009, notamos que a essência é a mesma, no entanto, foram explicitados, no texto de 2009, outros elementos para a compreensão do trabalho docente que na anterior estavam presentes de maneira implícita, a saber, a consideração das diferentes dimensões físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc. do professor e as prescrições. Quanto aos modelos do agir que já tinham sido detectados na leitura de Machado (2007) sobre o trabalho de maneira geral não ficaram explícitos na definição de 2007, aparecendo apenas na de 2009.

Na definição de Machado e Bronckart (2009) sobre o trabalho do professor, conseguimos vislumbrar as seis características inerentes ao trabalho, já elencadas em Machado (2007), a saber, pessoal, interacional, mediada por instrumentos, interpessoal, impessoal e transpessoal que estão implícitas na conceitualização dos autores. O trabalho do professor é singularizado, assim, devido ao seu objetivo “criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades* dos *alunos*” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39-40, grifo dos autores).

Como afirma Machado (2010), a concepção do trabalho do professor postulada por ela e esquematizada por meio da figura do triângulo não é um modelo acabado, mas sim um instrumento de natureza heurística ¹¹para as pesquisas do grupo ALTER. Assim, ao discutir a relação entre o ensino de gêneros textuais e o desenvolvimento do professor e de seu trabalho, a autora (2010) retoma seus postulados a respeito do trabalho docente desenvolvidos em Machado (2007) e reitera “que o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas, e inter-relacionadas” (MACHADO, 2010, p.164).

Machado (2010, p.165) propõe que o objeto desse trabalho é criar e organizar um ambiente de trabalho coletivo capaz de propiciar “a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades a eles”.

Machado (2010) também chama a atenção para o fato de que a atividade de linguagem não está implícita nas imagens elaboradas sobre o trabalho docente, mas ela é onipresente em todos os elementos identificados por ela. E ainda ressalta que estes elementos se encontram em interação constante em que um influencia o outro sem existir um percurso determinado entre eles. Como exemplo, a autora explica que os instrumentos ajudam a organizar o meio e

¹¹ Heurístico (do gr. *heuriskein*: encontrar) 1. Que se refere à descoberta e serve de ideia diretriz numa pesquisa, de enunciação das condições da descoberta científica (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.126).

concomitantemente age sobre o outro e sobre o próprio sujeito, levando à modificação dos artefatos disponíveis no meio social e das prescrições.

Essas características mobilizadas por Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009) a respeito do trabalho de maneira geral e do trabalho do professor serão fundamentais para a construção da interpretação do agir do coordenador, pois realizaremos nossas leituras dos dados identificando essas características no trabalho desse profissional.

Assim, acreditamos que, por meio da forma com que essas características do trabalho aparecerem nos textos sobre o agir do coordenador, poderemos refletir melhor sobre a maneira com que a coordenadora interpreta seu trabalho.

Após as considerações sobre nossas opções em relação ao estudo do trabalho educativo que foram baseadas nos trabalhos do Grupo ALTER, apresentamos cada uma das teorias mobilizadas e suas contribuições a esta pesquisa.

2.2 Questões fundadoras do interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma abordagem fundamentada na primazia das práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no concernente aos saberes, quanto às capacidades do agir, e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006).

Acreditamos, com base em Machado, Ferreira e Lousada (2011), que o ISD pode oferecer meios para clarificar as relações entre as diferentes interpretações acerca do trabalho do coordenador e de suas configurações nos e pelos textos, contribuindo para uma melhor compreensão deste, além de fornecer um quadro teórico-metodológico capaz de explicitar essas configurações, por meio de um instrumento analítico elaborado a partir dos estudos da linguagem.

Para tratar do percurso dessa teoria e de sua presença no Brasil, recorreremos a Guimarães e Machado (2007) que afirmam que a origem do ISD está situada a partir de 1980 quando

[...] um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola e outros, que, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, voltou-se para um amplo programa de pesquisa comum (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p.09).

Segundo as autoras, por compartilhar dos pressupostos de Vigotski no concernente à importância da linguagem para a origem e o funcionamento do pensamento consciente, o grupo se voltou para a produção de 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).

Desse empreendimento, de acordo com as autoras, originou a obra *Le fonctionnement des discours*¹², em 1985 que, com a continuidade das pesquisas, foi (re)formulada em 1997 com a publicação da obra “Atividade de linguagem, textos e discursos”. Esta, por sua vez, em 1999, foi traduzida para o português, por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, ocasionando um amplo processo de divulgação dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD no Brasil.

Em 2001, segundo Guimarães e Machado (2007), foi formado um subgrupo na Unidade de Didática das Línguas, intitulado Grupo Linguagem, Ação, Formação – LAF, direcionado “para a análise das ações e dos discursos em diferentes situações de trabalho, incluindo-se aí a do trabalho educacional” (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p.11).

Bronckart esclarece que o ISD é construído num quadro maior, a saber, o interacionismo social:

A expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. [...] essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999, p.21).

Notamos a partir dessa citação o quanto a linguagem ocupa uma posição central para o interacionismo social e, conseqüentemente, para o ISD, pois os instrumentos semióticos são colocados como os responsáveis pela gênese do processo de socialização que, por sua vez, originam as condutas humanas.

Abreu-Tardelli (2006) considera que a posição interacionista integra também uma nova perspectiva introduzida pelos trabalhos de Marx e Engels que discutem o papel que desempenham os instrumentos, a linguagem e o trabalho, na construção da consciência.

A autora retoma Bronckart (2004) para explicar que o interacionismo social pode ser caracterizado como fruto do trabalho de alguns estudiosos das Ciências Sociais (Sociologia, Linguística, Ciências da Educação, Psicologia), como por exemplo: Dewey, Saussure, Vigotski, Weber, dentre outros, que negaram a influência positivista nas Ciências Sociais ao postularem a unidade do objeto de todas elas, além de evidenciarem a importância de uma articulação de todas essas disciplinas em um quadro de uma ciência do espírito e sócio-histórica.

¹² Funcionamento dos discursos (Tradução nossa).

Somado a esse fato, o interacionismo social considera como questão fulcral de toda ciência do humano, a intervenção prática com relação ao mundo físico, ao pensamento, à sociedade e à linguagem (ABREU-TARDELLI, 2006).

Assim, após abordarmos, brevemente, o escopo maior em que se insere o ISD, é possível situarmo-nos em relação à seguinte afirmação: “nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o agir) e o pensamento consciente [...]” (BRONCKART, 2006, p.122).

Dessa forma, de acordo com Bronckart (2006), a questão do agir como unidade de análise do funcionamento humano ressurgiu nas discussões após uns vinte anos de esquecimento ocasionados pela forte influência positivista das ciências naturais.

Nesse contexto, o autor elucida que “nosso projeto se inscreve nesse movimento contemporâneo e é uma tentativa de reorganizar a problemática psicológica num quadro geral que chamamos de interacionismo sociodiscursivo” (BRONCKART, 2006, p.128).

Para complementar essa afirmação de Bronckart (2006), recorreremos a Machado; Ferreira e Lousada (2011), pois compreendem que o ISD almeja um entendimento do funcionamento e do desenvolvimento humano por meio de uma abordagem transdisciplinar. Para tanto, se apoia

[...] nos estudos da linguagem, privilegiando, de forma acentuada, as abordagens que dão primazia ao social, como as de Saussure e Voloshinov. Para isso, toma como sua fonte de referência maior as ideias de Vygotsky, desenvolvidas no quadro da psicologia soviética e influenciadas pelas ideias de Hegel, Marx e Engels (1991). Complementarmente, o ISD faz empréstimos de conceitos de teorias da ação, reformulando-as e integrando-as, tais como a de Habermas (1987), de Ricoeur (1977;1983;1990) (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p.20).

Assim, segundo Bronckart (2006), o ISD não é uma teoria unicamente linguística, psicológica ou sociológica, mas sim uma ciência do humano que se contrapõe a toda divisão e fragmentação das ciências Humanas/Sociais.

De acordo com Bronckart (2008), o programa de pesquisa do ISD articula três etapas de análise. O primeiro nível seria o estudo dos principais componentes dos pré-construídos próprios do ambiente humano: “as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento” [...] (BRONCKART, 2008, p.112).

Sobre o segundo nível de análise do ISD, Bronckart (2008) esclarece que diz respeito à discussão dos processos de mediação formativa, possibilitadores da apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos presentes no ambiente sociocultural. Nesse

momento, é analisado o conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento, assim como os processos educativos explícitos que ocorrem principalmente em instituições escolares.

E por último, no terceiro nível, de acordo com o autor, se consideram os efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os sujeitos. Ele pode ser subdividido em três questões: uma relacionada às condições em que o psiquismo sensório-motor se transforma em um pensamento consciente, sendo essa transformação fruto da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos; a outra que entende que as “condições do desenvolvimento posterior das pessoas é, ao mesmo tempo, uma análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir” (BRONCKART, 2008, p.116) e, por fim, a que se volta para os mecanismos que possibilitam que as pessoas colaborem para a transformação permanente dos pré-construídos coletivos “quer se trate dos formatos de atividade coletiva, das organizações e dos valores sociais e das representações organizadas em mundos formais, quer se trate das propriedades dos gêneros de texto e dos tipos de discurso” (BRONCKART, 2008, p.116).

De acordo com Bronckart (2008), esses níveis apresentam entre eles um movimento dialético ininterrupto. “Logo, consideramos que, como já salientava Mead (1934), as mediações (re) constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, p.112).

Assim, compreendemos que os pré-construídos humanos mediatizados guiam o desenvolvimento das pessoas ao mesmo tempo em que elas contribuem permanentemente para a recriação dos pré-construídos coletivos (BRONCKART, 2008).

2.2.1 Concepções do ISD acerca do agir comunicativo

Em relação aos pré-construídos próprios do ambiente humano, Bronckart (1999) entende que as interações verbais regulam e medeiam a cooperação dos indivíduos nas atividades e, recorrendo a Habermas (1987), afirma que estas passam a se caracterizar pelo agir comunicativo¹³.

O autor considera que ao desenvolver as atividades, ou seja, ao intervirem sobre os objetos foram surgindo necessidades de acordo entre os membros, dessa forma surgiram as produções sonoras que eram pretensões concretas à designação dessas intervenções que

¹³ Diolina (2016, p.21-2) esclarece que “na teoria de Habermas, o agir comunicacional visa a estabelecer um acordo sobre os meios e os modos do agir humano num dado contexto sócio-histórico e cultural”.

realizavam. “A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade”. (BRONCKART, 1999, p.33).

Assim, Bronckart (1999) esclarece que por meio de negociações e em meio à colaboração começaram a ser estabelecidas relações designativas como forma de ligar maneiras comuns de representações sonoras e representações sobre aspectos do meio, ou seja, estabelecer as relações designativas como signos. Estes por cristalizarem as pretensões à validade designativa são individuais ao mesmo tempo em que são coletivos “veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de mundos representados” (BRONCKART, 1999, p.33).

A esse respeito, Diolina (2016) acrescenta que os mundos formais ou representados possuem caráter coletivo devido ao fato de serem oriundos da formação social que, por meio de normas, valores e regras compartilhadas, por um grupo, organiza e regula o agir humano em um determinado contexto. Segundo a autora, esses processos de organização e regulação do agir humano são sócio-historicamente forjados pelas gerações anteriores, porém não são estáticos, sendo continuamente reelaborados pelo social, e representam os parâmetros que aprovam um agir.

Para complementar o entendimento sobre os mundos formais exposto acima, recorreremos também a Silva (2013) que, retomando Bronckart (2008), nos esclarece que o agir humano apresenta pretensões à validade por meio das quais os membros pertencentes à sociedade realizam suas avaliações e/ou controles coletivos. “Essas pretensões regulam e norteiam o agir linguageiro humano no quadro desses sistemas denominados mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo” (SILVA, 2013, p.31).

De acordo com Bronckart (1999), os conhecimentos coletivos acumulados sobre o meio físico formam o mundo objetivo. Silva (2013) acrescenta que indiscriminadamente toda atividade ocorre no mundo material e ao agir (verbalmente ou não) o indivíduo ou grupo utiliza como parâmetro o conhecimento retirado desse mundo material, sendo este conhecimento que possibilita ao actante fazer parte de maneira eficaz da atividade em que está inserido.

Em relação ao mundo social são ligados os conhecimentos coletivos acumulados sobre a maneira de organizar as tarefas comuns (BRONCKART, 1999). Ao agir, o indivíduo, nesse momento, pauta-se pelo conhecimento oriundo das normas e regras que organizam uma sociedade.

A constituição do mundo subjetivo ocorre dos conhecimentos coletivos acumulados sobre as características de cada indivíduo engajado na tarefa (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, Silva (2013, p.32) complementa ao afirmar que “são as representações que o indivíduo tem de si e do seu papel em determinada atividade que influenciarão a sua forma de agir”.

Bronckart (1999) postula que é por meio da mediação do agir comunicativo que o homem transforma o meio nesses mundos representados, que compõem a partir desse momento o contexto específico de suas atividades. Assim, “os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo” (BRONCKART, 1999, p. 34) porque procedem da atividade coletiva ou social. É o mundo social que determina as formas de organização do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

A essa discussão sobre os três mundos, Bronckart acrescenta o entendimento sobre o mundo vivido e suas relações com os primeiros.

De acordo com Habermas (1987b, pp.126-216; 1987c, pp.430-436), a noção de mundo vivido refere-se a determinadas dimensões do estado de um agente no momento em que se engaja em um agir comunicativo e/ou em um agir praxiológicos. Além dos conhecimentos explícitos dos mundos formais de que dispõe, ele também acumulou no decorrer de sua vida, um conjunto de experiências que o dotaram de um saber de fundo sobre o contexto de seu agir (BRONCKART, 2008, p.27-28).

Dessa forma, o agir pode ser concebido como resultado de uma confrontação entre as questões do mundo vivido e os elementos dos mundos formais, sendo esse movimento dialético fundamental no processo de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2008).

Bronckart (2006) afirma que todo agir se realiza em atividades e ações anteriormente realizadas e já avaliadas por meio da linguagem. São modelos do agir que conseqüentemente dependem dos domínios nos quais se desenvolvem, mas que se modifica de acordo com a configuração das formações sociais.

Devido à relação agir-linguagem, o autor (2006) discute a preexistência de textos que semiotizam modelos do agir e as avaliações que recebem. Assim o estudioso distingue: i) textos de prefiguração geral do agir, que comentam esse agir independente de uma tarefa determinada; ii) textos de prefiguração específica do agir, elaborados para o agir inserido em um quadro profissional determinado; (iii) textos pessoais produzidos pelos agentes antes, durante ou depois da realização da tarefa; iv) textos externos em que indivíduos que não participam da realização de uma determinada tarefa constroem representações das dimensões de intenção, de motivo, de capacidade e de responsabilidade dos agentes.

É importante ressaltar que a presente pesquisa, ao analisar o diário da pesquisadora, o texto resultante da realização do método de instrução ao sócia e as leis que regulamentam o

trabalho do coordenador, debruçar-se-á, portanto, em texto externo em que a pesquisadora construirá interpretações sobre o trabalho do coordenador; texto pessoal elaborado pela coordenadora depois da tarefa, e texto de prefiguração específica do agir, respectivamente.

Em relação à questão da semiotização do agir, para o presente trabalho, é importante elucidar um ponto importante das investigações dessa abordagem:

[...] Segundo o ISD, não podemos ter acesso direto ou indireto à ação, do ponto de vista psicológico. Assim só seria possível interpretá-la nas e através das produções verbais efetivamente realizadas, dos textos produzidos, utilizando-nos de uma metodologia compreensiva/interpretativa, inspirada na de Ricoeur (1977; 1983;1990), já que é através de textos e discursos que as ações humanas podem ser interpretadas (Bronckart 1997) (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p.20-1).

Para a presente pesquisa, essa premissa é fundamental, porque embasa a opção pela análise de textos sobre o trabalho do coordenador na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). “Justifica-se, assim, a necessidade de analisarmos os textos produzidos sobre e no trabalho, pois seria essa análise que nos poderia fornecer uma melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p.21).

Assim, assumindo esses pressupostos, o ISD (BRONCKART 1999, 2006, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004 e MACHADO; BRONCKART, 2009) propõe procedimentos de análise de textos “que nos possibilitam detectar essas representações ou(re) configurações) com um instrumental analítico bastante refinado e informado pelos estudos da linguagem” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p.19).

No entanto, antes de dedicarmo-nos à explicitação desses procedimentos, apresentaremos os sentidos atribuídos a alguns termos importantes para este estudo.

Machado e Bronckart (2009) esclarecem que existe uma diversidade de conceituações para os termos agir, ação e atividade, porém para direcionar as pesquisas desenvolvidas tomam os termos da seguinte maneira, a saber, agir e actante são entendidos “como termos mais “neutros”, isto é, como termos referentes ao nível ontológico do conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho e dos seres que as realizam” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.34). Os autores acrescentam que é sobre o agir e o actante que são construídas interpretações a respeito das condutas observáveis dos seres humanos.

Machado e Bronckart (2009) explicam, ainda, que os termos ator, agente, ação e atividade

[...]poderiam ser utilizados para nomear determinadas interpretações sobre o(s) actante(s) e sobre seu agir. Assim, se tivermos uma interpretação do agir que atribua ao actante *razões* (ou por *determinações externas* ou por *motivos*

particulares), *intenções* (para atingir *finalidades* sociais ou *objetivos* particulares) e determinados *recursos internos e externos* para o agir (Bronckart 2004a; Bronckart e Machado 2005b), podemos dizer que temos a interpretação de seu agir como sendo uma *ação* ou uma *atividade*, desenvolvidas por um só *ator* ou por vários atores, respectivamente. Se essa atribuição de razões, intenções e recursos para o agir não for feita, o termo agente deverá ser utilizado para designar o actante a quem essas propriedades não são atribuídas (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 34).

A definição desses conceitos é fundamental, pois é por meio da identificação ou não dessa atribuição ao(s) actante(s) que se torna possível delimitar figuras interpretativas da ação e suas características formais.

2.2.2 Procedimentos de análise de textos: níveis de apreensão

Após explicitar o entendimento advindo do ISD de conceitos importantes para a análise a qual propomo-nos, voltamo-nos para a apresentação dos procedimentos de análise que nos propiciam aproximar do trabalho do coordenador conforme interpretação configurada em textos.

Esses instrumentais para a análise do trabalho educativo são problematizados em Bronckart e Machado (2004), também são discutidos em Bronckart (2006, 2008), em Machado e Bronckart (2009) e em Ferreira, Machado e Lousada (2011) e todos, evidentemente, são fortemente embasados no modelo de produção de textos proposto por Bronckart (1999).

A fim de compreender esses instrumentais, voltemos, brevemente, às suas origens. Bronckart (1999) afirma que entende a organização de um texto como um folhado composto por três camadas superpostas hierarquicamente e, de certa maneira, interativas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

De maneira bem sucinta, a infraestrutura geral do texto, segundo Bronckart (1999), compreende: o plano mais geral do texto, os tipos de discurso e as articulações entre eles e as sequências. Já os mecanismos de textualização são aqueles responsáveis pela conexão, coesão nominal e coesão verbal e, por último, os mecanismos enunciativos identificados pelo posicionamento enunciativo e vozes e pelas modalizações.

Para a discussão desses procedimentos, na presente pesquisa, optamos pela apresentação e problematização presente em Machado e Bronckart (2009) devido ao fato de parecer-nos mais detalhada em relação a sua aplicação na análise de textos sobre o trabalho educativo, facilitando o entendimento e uso, o que não exclui a possibilidade de recorrer às

outras obras citadas acima, assim como a outros trabalhos que também utilizam esses procedimentos em suas análises.

O percurso de análise, como demonstram Machado e Bronckart (2009), ocorre por meio do levantamento do contexto de produção dos textos, e da organização das análises do texto de acordo com três níveis, a saber, o organizacional, o enunciativo e o semântico.

2.2.2.1 O papel do contexto de produção

O percurso analítico se inicia com o levantamento do contexto de produção. Nesse levantamento, é fundamental compreender o contexto sócio-histórico mais amplo, pois permite considerar os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos referentes ao objeto investigado que podem ter influenciado nas interpretações configuradas nos textos analisados, enriquecendo as compreensões e inferências possíveis (DIOLINA, 2016).

Acreditamos que a consideração do contexto de produção ocorre devido à maneira com que o quadro de análise do ISD compreende o processo de produção textual.

Para Bronckart (1999), a produção textual pode receber influência da situação de ação de linguagem, entendida como os elementos dos mundos formais¹⁴: físico, social e subjetivo que podem influenciar a produção textual.

Segundo o autor, ao elaborar um texto, o agente o faz imbuído da situação de ação de linguagem interiorizada¹⁵ que é composta por versões individuais desses mundos formais que, agindo sem uma dependência direta ou mecânica, podem se constituir como um norte nas decisões que o agente precisa realizar para compor sua produção, quais sejam, escolher dentre os modelos oferecidos pelo intertexto¹⁶ o gênero de texto que mais se aproxima das características da situação interiorizada, os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos¹⁷ que formarão este gênero de texto selecionado.

Mediante essa questão, é importante esclarecer a noção de gênero de texto por nós adotada. Para Bronckart (2006, p.143), toda produção de texto é fruto de escolhas concernentes

¹⁴ Os mundos representados ou mundos formais foram discutidos na página 17 deste trabalho.

¹⁵ Bronckart distingue a situação de linguagem externa e situação de linguagem interna. A primeira se constitui “das características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever enquanto que a segunda designa “as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou” (BRONCKART, 1999, p.91).

¹⁶ O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas “[...] Novamente, portanto, não é com base na intertextualidade em si, mas com base em seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização, que o agente escolhe um modelo textual “(BRONCKART, 1999, p. 100-1).

¹⁷ Esses elementos serão apresentados nos itens: 2.2.2.2 e 2.2.2.3, respectivamente.

“à seleção e a combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística”. Assim, o autor considera que os gêneros de textos são o resultado de configurações dessas escolhas realizadas que se encontram, por um determinado tempo, estabilizadas pelo uso.

Retornando à questão da elaboração de um texto, Bronckart (1999) postula que o agente mobiliza sua situação de linguagem interiorizada, ou seja, suas representações individuais sobre os mundos formais em dois caminhos. Em um, essas representações são requisitadas como contexto da produção textual, situação de interação ou comunicação em que o agente-produtor considera se encontrar. Elas vão exercer um controle pragmático sobre algumas questões da organização textual. No outro, suas representações dos mundos formais são solicitadas como conteúdo temático, isto é, o conjunto das informações explicitamente apresentadas em um texto pelo agente-produtor.

Em relação às informações que compõem o conteúdo temático, Bronckart (1999) esclarece que elas são conhecimentos construídos a partir da experiência e do grau de desenvolvimento do agente, armazenados e organizados em sua memória anteriormente ao início do processo da ação de linguagem.

No que tange à ação de linguagem, a partir de um ponto de vista psicológico, ela “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BRONCKART, 1999, p.99).

Assim, Bronckart (1999) considera que para descrever uma ação de linguagem é necessário identificar os valores que são dados pelo agente-produtor aos parâmetros do contexto e aos elementos que compõem o conteúdo temático mobilizado.

Devido a esta ligação entre a ação de linguagem e as representações que residem no agente-produtor e que a definem, o estudioso afirma “que a ação de linguagem constitui uma unidade psicológica” (BRONCKART, 1999, p.99). Em decorrência disso, podemos definir uma ação de linguagem “sem fazermos nenhuma referência às características linguísticas do texto que vai concretizá-la ou semiotizá-la” (BRONCKART, 1999, p.99).

Dessa maneira, devido à importância do contexto de produção para a descrição da ação de linguagem, a análise se inicia com a consideração deste que, complementando o que foi dito acima, pode ser entendido como um grupo de parâmetros que podem influenciar a organização de um texto. Bronckart (1999) reagrupa os aspectos de uma situação de linguagem em dois planos, a saber, um referente ao mundo físico e o outro, ao mundo social e ao subjetivo.

Ao compreender que todo texto é fruto de uma ação empreendida em um contexto físico, no primeiro plano, o autor o define por meio de quatro parâmetros precisos: lugar de produção (espaço físico em que o texto é elaborado), momento de produção (extensão do tempo de produção), emissor, produtor ou locutor (pessoa que elabora fisicamente o texto seja na forma oral ou escrita), e receptor (quem recebe ou percebe concretamente a produção).

Já no segundo plano, Bronckart (1999), ao considerar que toda produção textual está inscrita em um quadro de atividades de uma formação social que possui suas formas de interação comunicativa que envolve o mundo social e o mundo subjetivo, postula que esse contexto sociosubjetivo também pode ser compreendido por quatro parâmetros: lugar social (olha para a produção a partir da instituição na qual foi produzida ou em que tipo de interação de uma formação social), emissor (papel social do emissor na interação), destinatário (papel social do receptor do texto), e objetivo da interação (efeito que o enunciador por meio do texto pode produzir no destinatário).

Em Machado e Bronckart (2009), a exploração do contexto de produção dos textos além de considerar a situação de produção aborda também outros aspectos, quais sejam, o contexto sócio-histórico maior em que o texto se insere (produção, circulação e uso), o suporte que veicula o texto, o contexto linguageiro mais próximo formado pelos textos que acompanham no mesmo suporte o texto em análise, e o intertexto que são os textos que se relacionam com o texto em análise e cujas relações são fáceis de se identificar.

Segundo os autores, citando pesquisas pertencentes ao Grupo ALTER- LAEL, esses aspectos elucidam questões esclarecedoras sobre os textos analisados. O contexto sócio-histórico mais amplo elucidou muito a respeito de textos governamentais que prescrevem o trabalho do professor baseados em reformas do sistema educacional realizadas sob influências neoliberais, em Machado e Bronckart (2009). A consideração do suporte evidenciou a valorização de determinadas idealizações do agir docente por editores de revista, no trabalho de Buttler (2009). Já o intertexto auxiliou na identificação de onde vinham as características formais e semânticas apresentadas pelos textos de projetos de alunos em formação, em Bueno (2007). E a situação de produção mostrou a complexidade inerente aos elementos que interferem na forma como os textos são produzidos, conforme Abreu-Tardelli (2006).

Machado e Bronckart (2009, p.49) detalham um pouco mais a discussão da situação de produção para uma aproximação de um melhor entendimento “da situação do agente produtor do texto”. Assim, sugerem mais atenção para alguns pontos, a saber, o desempenho de diferentes papéis, juntamente com seu papel social no momento de produção; a possibilidade de existir diferentes destinatários, que por suas vezes, podem ocupar “diferentes papéis sociais

e praxiológicos” (op.cit., p.50); o direcionamento, em alguns momentos, para um dos destinatários de forma mais precisa ou imprecisa; e a variação do número de objetivos almejados e das representações destes.

É importante ressaltar que, sem as considerações desses aspectos reveladores do contexto de produção, pontos importantes que compõem os textos sobre o trabalho do coordenador seriam ignorados, prejudicando uma compreensão coerente destes.

Após esse primeiro movimento de aproximação do texto, partimos para o entendimento dos três níveis de análise textual. Eles foram desenvolvidos com o intuito de sanar algumas lacunas apresentadas por procedimentos utilizados anteriormente. “Nessa reorganização, três tipos de análises começaram então a ser desenvolvidas, consideradas todas elas como pertencentes à *análise textual/discursiva*, dividida de acordo com o nível da textualidade focado: o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico (do agir)*” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.53).

2.2.2.2 Nível Organizacional

Machado e Bronckart (2009) afirmam que no nível organizacional foram mantidos os mesmos elementos presentes em Bronckart (1999) e acrescidos os mecanismos de textualização que promovem a coerência entre os diversos segmentos que constituem o texto. Dessa forma, segundo os autores, as análises desse nível compreendem a identificação: do plano global dos textos; dos tipos de discursos; das sequências e de suas articulações; de mecanismos de coesão nominal e de conexão.

Segundo Machado e Bronckart (2009), citando Adam, para entendermos um texto em sua totalidade é preciso atentarmo-nos para um plano de texto composto por partes, por sequências dentro do próprio texto. Os autores afirmam que, para a delimitação do plano global, orientam-se por meio de “diferentes índices linguísticos (os macroorganizadores textuais, por exemplo), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (presença de parágrafo introdutório, apresentando as divisões do texto)” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 54) somados aos conhecimentos que possuem referentes ao gênero a que o texto pertence.

Outro elemento do nível organizacional são os tipos de discursos e suas articulações intimamente relacionadas com os mundos discursivos. Machado (1998) nos esclarece que os discursos podem ser compreendidos como segmentos de texto que evidenciam a ligação estabelecida com a situação de comunicação, por meio de determinadas unidades linguísticas. Dessa forma, segundo a autora, os discursos podem ser identificados e estabelecidos pelos

arranjos das operações subjacentes relacionadas ao contexto e ao conteúdo e que são traduzidas por meio de configurações de unidades linguísticas típicas a cada discurso.

Assim, para compreendermos os mundos discursivos, é necessário voltarmos à maneira com que o ISD compreende a produção de um texto, relacionando o conteúdo temático e os parâmetros de produção.

Para Bronckart (1999), o conteúdo temático mobilizado em um texto é composto pelos conhecimentos prévios do agente. Essa organização anterior dos conhecimentos é denominada pelo autor como macroestrutura semântica.

O autor compreende que ao desencadear uma ação de linguagem e produzir um texto os conhecimentos são reorganizados e apresentam duas características principais. A primeira é que os conhecimentos prévios são simultâneos e organizados de maneira lógica e hierárquica que, ao ser mobilizada em um texto, exige uma reordenação no sucessivo. Assim, “os planos de textos e as sequências que organizam o conteúdo temático (cf.cap.6) nunca podem constituir-se como cópias idênticas das macroestruturas semânticas” (BRONCKART, 1999, p.98). A segunda é que, na atividade de linguagem, a macroestrutura, ou seja, os conhecimentos prévios, ao serem semiotizados, criam mundos virtuais ou mundos discursivos que apresentam coordenadas diferentes das apresentadas pelo mundo ordinário ou mundo representado onde se realiza a ação do agente.

Bronckart (1999) esclarece que ao empregar a expressão mundo ordinário está fazendo referência aos três mundos: objetivos, sociais e subjetivos postulados por Habermas.

Machado (1998) afirma que a constituição desses mundos discursivos, pelo agente produtor, ocorre por meio de duas possibilidades no concernente ao modo de localizar as representações dos mundos mobilizadas para a produção textual, a saber, colocá-las como disjuntas do mundo da interação social que se desenvolve ou em um mundo conjunto a essa interação. O agente produtor precisa ainda optar pelo grau de implicação à situação material de produção. Assim, deve, ainda, realizar outras duas escolhas: utilizar ou não em seu texto marcas que fazem indicações explícitas aos parâmetros da situação material de produção. Quando o agente produtor efetua a escolha por explicitar as marcas identificamos a implicação desses parâmetros e quando não o faz temos autonomia do texto em relação a eles.

Assim, resultantes dessas possibilidades temos a construção de quatro mundos discursivos: NARRAR implicado em que o agente produtor, então, opta por situar as representações em um mundo disjunto, e faz referências explícitas em seu texto dos parâmetros da situação material de produção; NARRAR autônomo em que a opção pela disjunção permanece, mas existe autonomia em relação aos parâmetros. O mundo EXPÔR implicado é

resultante da conjunção das representações com a interação social, juntamente com implicação e, por último, o EXPOR autônomo em que a conjunção também ocorre, no entanto, o agente opta pela autonomia em relação aos parâmetros da situação material de produção (BRONCKART, 2008).

Dessa forma, são esses os mundos que compõem quadros que colocam em pauta simultaneamente as representações individuais do agente e as representações das instâncias coletivas ao produzir ou receber um texto (BRONCKART, 2008).

Bronckart (2008) postula que, independente do gênero ao qual pertença, todo texto é, em um primeiro momento, composto por segmentos diferentes que podem ser identificados pela sua função semântico-pragmática. Cada segmento desses apresenta configurações de unidades linguísticas específicas, como subconjunto de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização dentre outros. O autor, assim, identifica esses segmentos como sendo o nível superficial dos tipos de discurso.

Devido ao fato de que os tipos de discurso traduzem ou semiotizam os mundos discursivos, que são “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p.91), o autor genebrino os considera de suma importância. Para o autor, “eles existem em número finito e os denomina de relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico”.

De acordo com Machado (1998), o discurso interativo é caracterizado por se constituir em um mundo discursivo conjunto (mundo do expor) ao da interação social e por fazer referências explícitas aos parâmetros da situação de produção (implicação). Quanto às propriedades linguísticas, as unidades que caracterizam esse tipo de discurso são as formas verbais e de pronomes em 1ª pessoa e de 2ª pessoa. Os tempos verbais mais recorrentes são: presente, futuro perifrástico, imperativo e futuro do presente (MACHADO, 2005).

Bronckart (1999, p.184) esclarece que, quando o discurso interativo se apresenta na forma de monólogo, as frases não declarativas e os pronomes dêiticos de 2ª pessoa não são encontrados ou são poucos perceptíveis, “mas essa raridade ou essa ausência não modifica em nada o estatuto desse tipo discursivo”.

O discurso teórico se difere do interativo apenas por não apresentar referências explícitas aos parâmetros da situação de produção (autonomia) já que também se constitui em um mundo conjunto (expor). O discurso teórico organiza os elementos de conteúdo “como se sua validade fosse absoluta ou pelo menos como se sua validade fosse independente das circunstâncias particulares do ato de produção” (BRONCKART, 1999, p. 301). As unidades

linguísticas que semiotizam o discurso teórico são: presente genérico, ausência de marcação dos participantes da interação, do tempo e do lugar da produção.

O relato interativo traduz o mundo discursivo do narrar que se coloca disjunto ao da interação e fazendo referências aos parâmetros da situação de linguagem por meio de unidades como formas verbais e pronomes de 1ª pessoa, verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Ainda no mundo disjunto da ação de linguagem e sem integrar referências aos parâmetros da situação de linguagem temos o tipo narração (MACHADO, 1998). Nesse tipo não se encontram unidades linguísticas referentes a nenhum dos participantes da interação ou ao tempo e espaço de produção e prevalece o uso do pretérito perfeito.

Cabe ressaltar que Bronckart (1999), após apresentar as propriedades linguísticas (conjunto de unidades linguísticas que caracterizam um tipo de discurso) prototípicas dos tipos de discursos, reconhece que esta delimitação nem sempre ocorre de maneira fortemente definida. O autor salienta que há segmentos de texto em que ocorrem sobreposição e até mesmo fusão de tipos.

Outro elemento a ser analisado no primeiro nível de análise é a organização sequencial do texto. Com relação às seqüências, Rios-Registro (2010, p.49) esclarece que estas, para o ISD, são responsáveis pela “organização sequencial ou linear do conteúdo temático apresentado no texto. Essa análise nos ajuda a compreender como se dá a estrutura organizacional do texto, bem como a lógica das representações e dos conhecimentos do produtor do texto”. A autora apresenta um quadro elaborado a partir das seqüências propostas por Machado (2005).

Quadro 1- Tipos de seqüências e efeitos pretendidos

SEQÜÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS
Seqüência descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor
Seqüência explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário
Seqüência argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)
Seqüência narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução
Seqüência injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em uma determinada direção

Sequência dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta
--------------------	--

Fonte: Rios-Registro (2010, p.49)

Bronckart e Machado chamam atenção para o fato de que essa análise do plano global e das sequências é importante como ferramenta para evidenciar:

[...] as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem [...], suas representações em relação ao objeto temático (como sendo difícil de ser compreendido pelo destinatário ou como sendo controverso), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado, que pode ser igual ou diferente da do produtor (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.55).

Os autores ainda acrescentam que o plano global pode dar pistas para um primeiro levantamento “dos tipos principais de agir que são organizados por esse plano, ou de fases da tarefa tematizada ou ainda dos actantes principais postos em cena pelo texto” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.55), fornecendo as primeiras informações a respeito da figura do professor, no nosso caso, do coordenador, e de seu trabalho constante no texto analisado.

Em seguida, os autores tecem esclarecimentos sobre os mecanismos de coesão nominal e os de conexão. Em Bronckart (1999), esses mecanismos constituíam o segundo nível de análise que compreendia os mecanismos de textualização. Em Machado e Bronckart (2009), eles passam a compor o primeiro nível de análise, nível organizacional, pois como elucida Bronckart (1999), eles se relacionam à progressão do conteúdo temático. Por meio de unidades linguísticas distribuem os elementos que compõem o conteúdo temático “em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto” (BRONCKART, 1999, p.259-260).

Machado e Bronckart (2009), a respeito da não neutralidade do emprego dos mecanismos de coesão nominal, postulam que a recorrência de uma mesma unidade lexical, seu ofuscamento ou troca por um sinônimo não apresenta um mesmo valor. Eles apontam que pesquisas do grupo ALTER, como de Bueno (2006), identificaram, principalmente em textos oriundos de instâncias governamentais, diferentes valores para o mesmo lexema professor.

Em relação aos mecanismos de conexão, são distinguidos, por Machado e Bronckart (2009), os organizadores textuais, que desempenham o que já é conhecido como sendo função dos mecanismos de conexões e os organizadores argumentativos que

[...] associam as funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa (Ducrot 1980). Essas duas últimas propriedades – principalmente quando se trata dos organizadores concessivos (mas, embora, entretanto etc.) – nos permitem identificar argumentos oriundos de

outras vozes e o grau de oposição que elas mantêm com a voz do autor do texto, isto é, esses organizadores se constituem como unidades capazes de assinalar a ocorrência, em um mesmo texto, de (re-) configurações diferentes sobre um mesmo agir (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.58).

Os autores ainda acrescentam que, concernente à semiologia do agir, é possível estabelecer determinados organizadores como índices de introdução de razões e finalidades atribuídas ao agir.

2.2.2.3 Nível Enunciativo

Dirigindo-nos para o nível enunciativo, Machado e Bronckart (2009) elucidam que as análises deste ocorrem por meio do levantamento dos mecanismos de responsabilização enunciativa: marcas de pessoa, índices de inserção de vozes e modalizadores do enunciado.

São esses mecanismos que possibilitam a construção da coerência do texto, deixando notáveis as avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos a respeito do conteúdo temático e de quem os realiza, ou seja, quais instâncias se identificam como responsáveis pelas considerações (BRONCKART, 1999).

Em relação às instâncias que enunciam, Bronckart (1999) inicia a discussão destas situando o papel do autor que é visto como o organismo humano que está na origem do texto.

No entanto, o autor não pode ser considerado a instância que enuncia devido à concepção defendida por Bronckart (1999), no concernente à ação de linguagem. Esta é concebida como fruto de uma interligação dos conhecimentos do agente e dos conhecimentos advindos dos gêneros de textos que circulam socialmente, incluindo seus aspectos linguísticos e de indexação a certas situações de ação. Dessa forma, “a ação de linguagem se traduz por uma ‘reposição em circulação’, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que tem sua sede no autor” (BRONCKART, 1999, p.322).

Devido ao fato de que são representações já dialógicas, o estudioso propõe que a ação de linguagem solicita, então, a criação de um espaço mental comum ou coletivo e acrescenta que os mundos discursivos, discutidos no nível organizacional, podem ser redefinidos e considerados como elementos desse espaço mental coletivo, pois

consistem em sistemas de coordenadas formais (conjunção ou disjunção do conteúdo temático; implicação ou não dos parâmetros materiais da ação de linguagem), no interior dos quais se desenvolve um processo discursivo dotado de sua própria temporalidade, que organiza, de modo específico, o conteúdo referencial mobilizado (BRONCKART, 1999, p.322).

Nesse momento da discussão, podemos vislumbrar o diálogo existente entre os níveis de análise da arquitetura interna do texto, conforme indica Bronckart (1999) ao definir o folhado textual. Assim, o autor recorre a elementos do primeiro nível de análise para postular que são as regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos que devem ser consideradas como instâncias de enunciação.

Decorrente deste raciocínio, Bronckart (1999) afirma que necessariamente o autor transfere às instâncias enunciativas a responsabilidade pelo que é enunciado, sendo a construção dos espaços mentais coletivos e de suas regras de funcionamento “a consequência necessária e inelutável de todo e qualquer funcionamento de um sistema semiótico” (BRONCKART, 1999, p.323).

O estudioso esclarece que para evitar problemas de conceitualização, adota a instância de enunciação para se referir ao narrador (instância responsável pelos mundos discursivos da ordem do narrar), ao expositor (instância de gestão dos mundos do expor) e ao textualizador (instância de organização geral que articula os tipos de discurso, o plano geral e os mecanismos de textualização).

Depois deste percurso para compreender as implicações subjacentes à conceitualização das instâncias de enunciação, Bronckart (1999) permite-nos compreender que são elas as responsáveis pelo gerenciamento das operações de linguagem utilizadas pelo autor, principalmente pela gestão das vozes enunciativas.

Para o autor, essas vozes podem ser identificadas “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p.326). O estudioso denomina de voz neutra a instância geral de enunciação que, de acordo com o tipo de discurso, é o narrador ou o expositor, assim eles são os responsáveis diretos pelo dizer e são sempre inferíveis em segmentos de textos na terceira pessoa.

Bronckart (1999) acrescenta que a instância de enunciação pode trazer à cena outras vozes secundárias em relação ao expositor e narrador que se reagrupam em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. O estudioso as elucida da seguinte maneira.

As vozes advindas de seres humanos, ou entidades humanizadas, implicados como agentes nos acontecimentos ou ações que compõem o conteúdo temático são compreendidas como vozes de personagem. Essas vozes podem se expressar tanto em segmentos em primeira pessoa quanto em terceira pessoa. No caso do uso da terceira pessoa, prevalece uma distinção entre o expositor e a voz do personagem mobilizada, já nos casos de primeira pessoa, o narrador de alguma maneira se funde ao personagem.

As vozes sociais são aquelas que procedem de personagens, grupos ou instituições sociais que “são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 1999, p.327), ou seja, não exercem papel de agentes, como no caso acima.

Por fim, a voz que emana de forma direta da pessoa considerada fonte da produção textual e de acordo com esse papel comenta e avalia aspectos do que é enunciado é denominada de voz social.

Essas diferentes vozes configuram as diferentes perspectivas presentes no texto. Bronckart (1999) esclarece que ao empreender uma ação de linguagem dentre o vasto conjunto de conhecimentos do qual é a sede, o autor recorre a subconjuntos de representações a respeito do contexto físico e social de sua ação, do conteúdo temático e de suas próprias capacidades de ação, intenções e motivos. Não diferente da forma com que todo conhecimento é construído, essas representações são fruto da interação com as ações e com os discursos dos outros e mesmo quando reorganizadas a partir das experiências próprias de cada autor “continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros” (BRONCKART, 1999, p.321).

Bronckart (1999) acrescenta, ainda, que essa classificação das vozes mobilizadas pela instância de enunciação nem sempre está nitidamente marcada no texto. As relações estabelecidas entre o autor, a instância de enunciação e as vozes são complexas. A instância de enunciação pode mobilizar sua própria voz, pode trazer à cena a voz de um personagem que é assimilável à do autor, dentre outras possibilidades. Devido a esta complexidade, o autor genebrino reafirma a necessidade de postular a presença de uma instância formal supra-ordenada, gerenciando e distribuindo essas diferentes vozes.

Além dessa questão tratada acima, essas vozes podem ser expressas de modo direto ou indireto. Relacionadas aos tipos de discurso, no interativo dialogado encontramos vozes diretas explícitas nos turnos de fala. Nos demais tipos, identificamos as vozes indiretas que são perceptíveis apenas por meio da significação global ou pelas fórmulas explícitas: *segundo x*, *alguns pensam que*.

Bronckart (1999) considera ainda a questão da polifonia no texto é fruto das várias vozes inseridas, podendo ser vozes de diferentes estatutos (vozes de personagem, vozes sociais, do autor) ou de mesmo estatuto.

Ao pensarmos nessas questões, tratadas acima, no âmbito da análise do agir, as marcas de pessoa são úteis para visualizarmos a representação do enunciador no agir representado, por

exemplo, o emprego dos pronomes pessoais pelo enunciador (eu, nós, a gente) situa o agir em um estatuto individual ou coletivo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Quanto aos índices de inserção de vozes, quando estas estão explícitas (discurso direto, indireto, segundo X, de acordo com X, aspas, diferentes formatações, jargões) podem revelar, em um mesmo texto, diferentes pontos de vista sobre um mesmo agir e ainda dependendo do verbo utilizado para introduzir a fala do outro, podemos identificar uma interpretação do produtor do texto em relação ao texto relatado (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Nos casos em que as vozes estão implícitas ou pressupostas, de acordo com Machado e Bronckart (2009), recorreremos aos organizadores argumentativos e às unidades de negação de Ducrot¹⁸. Estas últimas, segundo os autores, são frequentes em textos de instâncias governamentais, pois “o movimento argumentativo habitual desses textos parte da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do produtor do texto” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.60).

A respeito da polifonia no nível dos enunciadores marcada pela conjunção *mas*, Sella contribui ao afirmar que:

Guimarães (1987), autor que segue Ducrot e fez um estudo sobre as funções das conjunções em língua portuguesa, entende que, nas estruturas com o *mas*, não há um nivelamento entre o conteúdo das orações, mas sim a predominância da ideia contida na oração iniciada por essa conjunção (SELLA, 2008, p.314).

Esta constatação para o objetivo das análises dos diários de campo, conhecer a interpretação da professora-pesquisadora sobre o trabalho das coordenadoras, é fundamental, pois auxilia-nos a identificar qual perspectiva predomina na análise do agir da coordenadora.

Dessa forma, Machado e Bronckart (2009) consideram que os mecanismos de inserção de vozes podem revelar debates sociais acerca do trabalho educativo.

Em relação aos modalizadores do enunciado, esses são identificados por meio de todos os elementos linguísticos que evidenciam o posicionamento de um enunciador a respeito da proposição enunciada, expressando o grau de verdade (modalizações lógicas), de necessidade (modalizadores deônticos), de avaliação subjetiva (modalizações apreciativas) e de aspectos subjetivos do agir (modalizações pragmáticas) (MACHADO; BRONCKART, 2009).

As modalizações “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p.330, *itálicos do autor*).

¹⁸ Esse assunto será tratado no item 2.3.1

No tratamento das modalizações, Bronckart (1999) embasa-se nas classificações existentes desde a Antiguidade grega e opta por considerar quatro funções que redefine a partir da teoria dos três mundos postulada por Habermas.

Dessa forma, explica o autor, embasadas nos conhecimentos produzidos e organizados na esfera das coordenadas formais que constituem o mundo objetivo, as modalizações lógicas avaliam os elementos do conteúdo temático da perspectiva “de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc” (BRONCKART, 1999, p.330).

Em forma de nota, o autor esclarece que estas modalizações englobam as denominadas aléticas e epistêmicas, por também se referirem à verdade, no entanto, mesmo esclarecidos desta correspondência, recorreremos aos estudos de Koch¹⁹ (1986, 2011) e Castilho e Castilho (1992) para a compreensão da modalidade epistêmica.

Koch (1986, p.228) elucida que “as modalidades epistêmicas (o certo, o excluído, o plausível, o contestável) dizem respeito ao eixo do conhecimento – ou da crença – que cada locutor tem (ou diz ter) relativamente aos estados de coisas a que se refere em seu discurso”.

Não consideramos que a definição dada pela autora seja oposta à de Bronckart (1999), mas ajuda a esclarecer ao pôr em cena o locutor, suas crenças e conhecimentos sobre os estados de coisas, questão importante para nosso trabalho que visa a conhecer diferentes interpretações do agir do coordenador pedagógico, referente à HTPC, configuradas em textos produzidos pelas instâncias que prescrevem esse agir, pela professora-pesquisadora e pela própria coordenadora participante da pesquisa.

Koch (2011) acrescenta, ainda, que o locutor ao construir sua argumentação com base no crer (eu acho, portanto é possível, provável, permitido, facultativo, contingente) não impõe ou simula não impor seu ponto de vista, deixando ao alocutário a opção de concordar ou não com os argumentos expostos, de aderir ou não ao discurso que lhe é endereçado.

Devido à presença dos advérbios expressando modalidade, em nossos dados, recorreremos à Castilho e Castilho (1992) que, ao estudarem os modalizadores adverbiais²⁰ do português falado, de forma semelhante à Bronckart (1999) consideram que os modalizadores

¹⁹ Além da modalidade epistêmica, utilizada em nossas análises, a autora considera as modalidades aléticas ou aristotéticas “(o necessário, o impossível, o possível, o contingente), que dizem respeito à própria existência dos estados de coisas veiculadas pelas proposições, ou seja, expressam a atitude do locutor quanto ao valor de verdade de seus enunciados” (KOCH, 1986, p.228) e as deônticas que se referem ao obrigatório, ao proibido, ao permitido, ao facultativo.

²⁰ Castilho e Castilho (1992) também apresentam os advérbios modalizadores deônticos. A explicação dos autores vai ao encontro do que Bronckart (1999/2008) postula sobre a modalização deôntica; e a discussão sobre os advérbios de modalização afetiva se assemelha ao que o autor genebrino propõe como modalidade apreciativa.

epistêmicos explicitam uma “avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição” (CASTILHO; CASTILHO, 1999, p.222). Em relação aos advérbios, à modalização adverbial, os autores os organizam em três subclasses.

Os autores esclarecem que na primeira se encontram os modalizadores adverbiais Asseverativos que demonstram que o falante avalia como verdadeiro o conteúdo da proposição, mostrado por ele como uma afirmação ou uma negação que não dão abertura a dúvidas. Eles são empregados quando o falante quer demonstrar alta adesão ao conteúdo. O autor oferece como exemplo: realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, inegavelmente, na realidade, sem dúvida, em caso de afirmação; e de jeito nenhum, de forma alguma, na negação.

Para os estudiosos, os modalizadores adverbiais Quase-Asseverativos, pertencentes à segunda subclasse, evidenciam que o falante avalia o conteúdo verbalizado como quase certo, próximo à verdade, mas que necessita de confirmação, fazendo com que ele se furte de toda responsabilidade referente à verdade ou falsidade da proposição.

Dessa forma, por meio dos Quase-Asseverativos, o conteúdo é visto como uma possibilidade epistêmica, configurando uma baixa adesão do falante em relação ao que verbaliza. Eles são expressos pelos advérbios: talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente (CASTILHO; CASTILHO, 1992).

Na última subclasse, encontram-se os Delimitadores que instauram limites para considerar o conteúdo da proposição. Eles evidenciam uma negociação entre os interlocutores importante para o desenvolvimento do diálogo. São exemplos: quase, um tipo de, basicamente, historicamente, profissionalmente (CASTILHO; CASTILHO, 1992).

Essa classificação, proposta por Castilho e Castilho (1992), nos auxilia a clarificar o grau de adesão das vozes (BRONCKART, 1999) ou do locutor (DUCROT, 1987) mediante a interpretação do agir realizada no diário de campo da professora-pesquisadora e no comentário escrito pela coordenadora.

Retornando à discussão que Bronckart apresenta sobre as modalizações, quanto às modalizações deônticas, elas configuram avaliações do conteúdo temático da perspectiva das opiniões e regras que formam o mundo social, então fazem considerações a partir “do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p.331).

Em relação às modalizações apreciativas, Bronckart elucida que, estando relacionadas ao mundo subjetivo, avaliam os elementos do conteúdo temático como sendo “benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p.332).

Por último, sobre as modalizações pragmáticas, o autor esclarece que ajudam a explicitar “aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda capacidades de ação” (BRONCKART, 1999, p.332).

Machado e Bronckart (2009) relatam que os modalizados possibilitaram, em pesquisas do Grupo ALTER-LAEL, a identificação, dentre outros casos, das opções que guiaram a tomada de posição das instâncias enunciativas resultantes das representações dos mundos formais de conhecimento, conforme Habermas, e das relações hierárquicas estabelecidas entre enunciador e destinatário.

Os autores afirmam que a ausência desses modalizadores também exprime um determinado posicionamento, pois o enunciador considera sua proposição, negativa ou positiva, como algo irrefutável, ou verdade absoluta.

A esse respeito, Koch (2011), ao abordar as modalidades do crer e do saber, afirma, estendendo às demais modalidades, que nenhum enunciado pode ser considerado neutro do ponto de vista epistêmico.

A ocultação da modalidade epistêmica, contudo, deixa sempre um traço: a enunciação aí está, o locutor apenas finge esquecê-la para dar a impressão de que seu ato é neutro, de que ele não manifesta nenhuma atitude com relação a ela, de que o valor de seus enunciados é objetivo. [...] E é bastante comum o fato de ocultação da modalidade para dar a impressão de um discurso neutro: citem-se, como ex., o discurso didático e o discurso científico (KOCH, 2011, p.81-82)

Assim, compreendemos que a ocultação da modalidade epistêmica é um ato proposital em que o locutor simula uma neutralidade em relação a seu ato.

Machado e Bronckart (2009) também discutem o papel dos modalizadores pragmáticos e de verbos auxiliares colocados entre sujeito e verbo, que atribuem ao(s) actante(s) determinadas intenções, finalidades, razões, motivos, causas, impedimentos, capacidades, incapacidades, julgamentos. Estes são indicadores de aspectos subjetivos dos trabalhadores, de acordo com a Clínica da Atividade (1999) – discutida em outro item –, de aspectos do real da atividade, explicitando não o que é de fato realizado, mas o que é almejado, impossibilitado.

Koch (1986) afirma ainda que é pertinente relacionar os modos verbais com a questão das modalizações. Um advérbio que indique uma possibilidade e não uma certeza, pode ligar-se ao emprego do modo subjuntivo na conjugação dos verbos, corroborando para a construção de uma imagem de locutor não autoritário.

Para melhor visualização das concepções, dos autores mobilizados, acerca das modalizações apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 2: Modalizadores

Modalizações		
Bronckart (1999)	Koch (1986, 2011)	Castilho e Castilho (1992) Classificação dos advérbios modalizadores
-Modalizações lógicas (avaliam a partir das condições de verdade)	X	X
-Modalizações deônticas (avaliações no âmbito do direito, obrigação social, conformidade com as normas)	-Modalizações deônticas (eixo da conduta, das normas)	-Advérbios modalizadores deônticos (eixo do dever da obrigação)
-Modalizações apreciativas (avaliam a partir da opinião, da subjetividade)	X	Advérbios de modalização afetiva (reações emotivas em relação ao conteúdo verbalizado)
-Modalizações pragmáticas (explicitam as intenções, razões e capacidades de uma entidade em relação à ação)	X	X
X	- Modalizações epistêmicas (conhecimento do locutor, sua explicitação de crença em relação ao conteúdo veiculado)	- Modalizações epistêmicas: modalizadores adverbiais Asseverativos (não há abertura para dúvidas), Quase-Asseverativos (Baixa adesão do falante em relação ao que verbaliza) e Delimitadores (limites para considerar o conteúdo veiculado)
X	-Modalizações aléticas ou aristotélicas (verdade ou falsidade do conteúdo de uma proposição)	X
- Ausência de modalizadores: relacionada ao gênero ao qual pertence o texto. Os elementos do conteúdo temático são	-Ausência de modalizadores: ocultação proposital para simular neutralidade e melhor convencer o destinatário.	X

apresentados como dados absolutos)		
------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho segundo Bronckart (1999); Koch (1986,2011) e Castilho; Castilho (1992).

Para encerrar a problematização desse segundo nível, Machado e Bronckart (2009) consideram, ainda, baseados em Kerbrat-Orecchioni (1998), diferentes classes de palavras, buscando índices da subjetividade enunciativa a fim de encontrar representações sobre o agir do professor e das avaliações a respeito das diferentes formas de agir e seus respectivos actantes.

2.2.2.4 Nível semântico ou nível referente à semiologia do agir

Por último, de acordo com Machado e Bronckart (2009), no nível semântico são evidenciadas as categorias do agir, evidenciadas por meio das análises dos níveis anteriores. Os autores pontuam que existe uma correlação entre os níveis, mesmo sendo analisados separadamente, pois os níveis organizacional e enunciativo fornecem subsídios para interpretar o nível semântico.

Dessa forma, no decorrer das discussões dos dois primeiros níveis, já foram evidenciadas as contribuições deles para a interpretação do agir do professor, que estenderemos para o do coordenador, configurado nos e pelos textos sobre o trabalho educativo.

Em relação ao nível semântico, ou nível referente à semiologia do agir, Machado e Bronckart (2009) apontam que são desenvolvidas análises no nível mais micro, buscando responder a questões como:

[...] Quais são os elementos do trabalho do professor que são mais tematizados no texto (o próprio professor? Os outros com os quais interage? Os instrumentos? Os artefatos?) Quais são os papéis semântico-sintáticos que esses elementos desempenham nos enunciados? Quais são as categorias da semiologia do agir atribuídas (razões, motivos, objetivos, capacidades etc.) aos actantes centrais? Quais são as diferentes formas de agir atribuídas a esses actantes? Quais de suas dimensões individuais (físicas, psicológicas etc.) são tematizadas? (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.65, itálico dos autores)

Em relação aos procedimentos empregados pelo grupo em busca de respostas, os autores apresentam: busca pelos elementos do trabalho do professor nos textos, realização de análise sintático-semânticas das orações em que aparecem constituintes referentes ao professor e classificação dos verbos e das nominalizações que se referem ao professor e seu trabalho.

Segundo Machado e Bronckart (2009), para a classificação dos verbos e nominalizações referentes ao trabalho do professor esta é feita “de acordo com o processo codificado por cada

verbo e por cada modalização (MAZZILLO, 2006 e BUENO, 2007)” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.66).

Dessas classificações, empregaremos a realizada por Mazzillo (2006) que identifica verbos ou nomes que codificam: um agir languageiro, um agir com instrumentos, um agir que envolve atividade mental ou capacidades dos professores.

Sobre a análise do agir, ao realizarem análises de textos prescritivos, Bronckart e Machado (2004) elencaram referências a um agir-prescritivo, um agir-fonte, um agir decorrente. Já Bulea e Fristalon (2004), ao analisarem textos elaborados pelos próprios trabalhadores a respeito de seus trabalhos, descreveram: agir-situado, agir evento passado, agir experiência e agir canônico (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007).

A respeito dessas classificações, Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) afirmam que, devido aos tipos de textos analisados por cada um dos trabalhos, os tipos de agir representados encontrados em Bronckart e Machado (2004) e Bulea e Fristalon (2004) se sobrepõem. Assim, as autoras optam pela nomenclatura apresentada no quadro que, devido à clareza na elucidação dos registros do agir em textos produzidos pelos próprios trabalhadores, trazemos abaixo:

Quadro 3: Algumas marcas dos registros do agir fonte

Registros do agir	Organização discursiva	Manifestação da implicação ou não-implicação do agente produtor	Tempos verbais	Modalizações	Outras marcas
Agir-situado	Discurso interativo	Mobilização do pronome pessoal “eu”	Presente; futuro; pretérito perfeito	Apreciativas	Dêiticos espaciais
Agir-canônico	Discurso interativo e teórico	Você genérico; “a gente”; “eu” genérico	Presente genérico	Deônticas	
Agir-evento passado	Discurso relato interativo	“eu”	Pretérito perfeito e imperfeito	Lógicas, pragmáticas, apreciativas	Valor dos signos (apreciações subjetivas: adjetivos qualificativos etc.)

Agir-experiência	Discurso interativo	“eu”, “eu genérico”, cada um, todo mundo, você com valor genérico	Presente com valor genérico; Pretérito perfeito	Apreciativas, lógicas	Advérbios de frequência
------------------	---------------------	---	---	-----------------------	-------------------------

Fonte: Lousada, Abreu-tardelli e Mazzillo (2007, p.248)

Julgamos essa metodologia para a análise dos registros do agir importante para a nossa pesquisa, pois Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) demonstram que ela é um instrumento para identificar se o agir do trabalhador está baseado em regras (agir-canônico), se é fruto do agir de outros, juntamente com o dele e que já foi incorporado por ele (agir-experiência), se é considerado como um agir passado, e não recorrente (agir-evento passado), ou se é mobilizado para comentários na situação de ação de linguagem em que é requerido (agir-situado).

As autoras ainda evidenciam que as modalizações utilizadas nos registros do agir, podem indicar se o trabalhador concebe seu agir como um dever, futuro ou passado (modalizações deônticas), se está satisfeito ou não com seu agir (modalizações apreciativas), qual o grau de certeza dele em relação ao agir (modalizações lógicas), ou se traz à tona os impedimentos ao seu agir (modalizações pragmáticas).

Segundo Abreu-Tardelli (2006), essas categorias do registro do agir elencadas no quadro três, a depender do texto analisado, podem ser subdivididas.

Assim, podemos, por exemplo, em um texto prescritivo, encontrarmos um agir-situado, mas com valor de prescrição, ou ainda, um agir-situado em que o núcleo do conteúdo temático se refere a uma ação posterior. Daí, em nossas análises, optamos por subclassificar os tipos de agir, quando sentimos necessidade, em: agir-situado-prescrito ou agir-situado-decorrente (ABREU-TARDELLI, 2006, p.64-65).

Essa subdivisão realizada pela autora será mobilizada em nosso trabalho, pois analisamos o texto que prescreve o agir do coordenador.

Dessa forma, todo esse percurso teórico-metodológico que considera desde o contexto de produção até os elementos microtextuais é relevante para a presente pesquisa, pois possibilita estudos, sobre o trabalho educativo, reveladores de questões até então desconhecidas pelos próprios trabalhadores dessa área, como, por exemplo, que o professor, em alguns textos como no Decreto nº.494/1998 de Educação à Distância (EaD), é representado como mero receptor de saberes e não participante ativo do processo educacional (ABREU-TARDELLI; 2006).

Ainda em relação à análise do agir, Mazzillo (2006) postula que o agir do professor pode ser interpretado como sendo um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir mental.

Para a autora, o agir linguageiro é representado por meio de verbos do dizer e por verbos que carregam no seu significado informações além do dizer básico, elucidando sobre o modo de realização da ação de dizer (MAZZILLO, 2006).

Em relação ao agir com instrumento, Mazzillo (2006) esclarece que envolve o emprego de artefatos presentes no coletivo de trabalho que ao serem apropriados se tornam instrumentos na consecução dos objetivos de seu trabalho.

A autora elucida que o agir com instrumentos é representado por meio do uso de verbos como: *projetar, escrever, colar* em que a representação do instrumento está contida no próprio verbo. Ela traz como exemplos também os verbos *ler, traduzir, separar, dividir* que necessitam o manejo de um instrumento simbólico ou material. Para complementar, Mazzillo (2006) afirma que o agir com instrumentos também é representado por meio de predicados que implicam um agente que em sua ação envolve um objeto material ou simbólico e predicados que recaem sobre a face aspectual do agir, indicando o início de uma atividade linguageira. A autora acrescenta que a classificação de alguns predicados como sendo instrumentos simbólicos é devido ao fato de que representam técnicas comuns do coletivo de trabalho dos professores.

A última representação do agir, de acordo com Mazzillo (2006, p.115), é a referente ao agir que compreende a atividade mental. Nos segmentos que caracterizam esse agir “são tematizados e avaliados: as capacidades para agir, ou seja, os recursos mentais (capacidade) e comportamentais”.

Consideramos que essa metodologia nos guiará nas análises referentes à legislação que prescreve o trabalho do coordenador e aos diários de campo. No entanto, precisamos também de um percurso interpretativo para as considerações escritas pela coordenadora após a escuta da entrevista, que compõe uma das fases do método de instrução ao sócia, melhor explicitado adiante.

Machado e Bronckart (2009) esclarecem que, por meio de todas essas análises, é possível construir as (re-)configurações do trabalho do professor e do papel do próprio professor, no entanto, nada dizem sobre as figuras de ação presentes nos e pelos textos.

De acordo com Bronckart e Leurquin (2010), as figuras de ação se constituem como maneiras interpretativas, fruto da relação entre um determinado tipo de foco sobre o conteúdo e um certo emprego dos recursos linguísticos, especificamente, os tipos de discurso. Embora exista essa relação, não são ligadas unicamente nem com as escolhas temáticas, nem com as escolhas discursivas, “mas o teor e o tom de sua dimensão interpretativa são, contudo, parcialmente restritos aos (dependentes dos) recursos linguísticos mobilizados” (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p.17)

Para que estas sejam identificadas, é necessário um diálogo entre as (re-)configurações do agir e os tipos de discurso.

Assim, para o estudo dessas figuras presentes nessas considerações recorreremos à Bulea (2010) que analisa o conteúdo das produções languageiras de enfermeiras em entrevistas, evidenciando os diferentes olhares interpretativos das tarefas e do trabalho, e complementarmente faz uma análise linguística dos textos em relação aos diferentes níveis da arquitetura textual. Por meio desse percurso, a pesquisadora evidencia diferentes figuras de ação elaboradas nas entrevistas que se constituem como textos de interpretação do trabalho (BRONCKART; LEURQUIN, 2010).

Por meio da análise de documentos institucionais que normatizam o trabalho das enfermeiras, Bulea (2010) identificou a ação padrão e, nas entrevistas com as trabalhadoras, evidenciou a construção de figuras denominadas: ação canônica, ação experiência, ação acontecimento passado, ação definição e ação ocorrência.

De acordo com a autora, a figura canônica “propõe uma ação lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante, este incumbindo apenas sua apropriação ou o respeito da norma que lhe está associada” (BULEA, 2010, p.141-142). A organização discursiva dessa figura ocorre principalmente sob a modalidade do discurso teórico ou misto teórico-interativo.

Sobre a ação experiência, a autora esclarece que ela “[...] procede da identificação e do entrelaçamento de duas ordens de traços ligados ao agir: trata-se primeiramente de constituintes estáveis, incontornáveis, de muito forte recorrência; trata-se, em seguida, de características próprias ao actante, de suas maneiras de fazer [...]” (BULEA, 2010, p.138).

Em relação ao ponto de vista discursivo na configuração da ação experiência prevalece o discurso interativo e por tratar dos constituintes estáveis do agir prevalecem advérbios como *normalmente*, *sempre*, ou sintagmas preposicionais e nominais como *de qualquer jeito*, *todo o tempo* (BULEA, 2010).

A próxima figura, identificada por Bulea (2010, p.132), é a ação acontecimento passado. A estudiosa afirma que esta “[...] tem claramente um valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões, esse valor lhe é conferido pelo caráter não habitual ou propriamente circunstancial de seu conteúdo: trata-se, sobretudo, de incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa [...]”. Em sua organização discursiva, encontramos segmentos de relato interativo.

Sobre a ação definição a autora explica que “depende de uma compreensão do agir-referente como objeto de reflexão, ou enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o

alvo de uma (re) definição por parte do actante” (BULEA, 2010, p.144). Do ponto de vista discursivo predomina o discurso teórico ou misto teórico-interativo.

Por fim, a ação ocorrência é apresentada como uma interpretação do agir-referente marcado por um elevado grau de contextualização, mobilizando elementos disponíveis no entorno próximo do actante. Essa contextualização é baseada principalmente na “identificação e na designação dos ingredientes do agir sob o ângulo de seu caráter particular: tal enfermeira, administrando cuidado a tal paciente, em tais condições,” (BULEA, 2010, p.124). O agir fica espaço-temporalmente acessível e situado próximo à situação da entrevista. O discurso interativo marca a organização discursiva dessa figura.

As figuras são fruto de um tipo de “ponto de vista global” de onde emerge a representação de uma tarefa ou de uma atividade. Elas implicam

[...] lançar um rápido olhar no agir que acaba de ser realizado, ou, antes de tudo, solicitar um agir exemplar, ou, antes de tudo, resumir as constantes do agir através do tempo, ou, antes de tudo, lembrar os supostos princípios do reger esse agir, ou, enfim, antes de tudo, abordar o estatuto global desse agir em relação aos corpora de conhecimentos profissionais (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p.18).

Esses são pontos de vista, segundo os autores, que colocam em jogo as instâncias e as categorias de pessoas envolvidas num trabalho, “tornando-se reflexos dos debates sociais, às vezes, extremamente contraditórios, considerando os desafios, as condições e a significação do trabalho” (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p.18).

É justamente esse o ponto que nos interessa nesse trabalho, ao pensar sobre as figuras de ação configuradas nos diferentes textos que interpretam o trabalho do coordenador, almejamos evidenciar os debates sociais, os desafios e os sentidos atribuídos que ao mesmo tempo nos esclarece a respeito desse trabalho e nos alerta para sua complexidade.

Apresentamos a seguir, sintetizados na tabela, os níveis de análise usados nesse trabalho, reunindo Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009). Os elementos grifados são postulados em Bronckart (1999).

Quadro 4: Folhado textual segundo Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009)

<p>Contexto de produção: -Contexto sócio-histórico mais amplo -Suporte em que o texto é veiculado; -Contexto linguageiro imediato; -Intertexto;</p> <p><u>Contexto físico:</u> lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor, produção oral: coprodutor, interlocutor</p>
--

Contexto sociosubjetivo: lugar social, enunciador [posição social do emissor], destinatário [papel social do receptor], objetivo

Nível Organizacional

-Infraestrutura geral: plano geral (global), tipos de discurso, tipos de sequência.
-Mecanismos de textualização: mecanismos de conexão, de coesão nominal, de coesão verbal

Nível Enunciativo

-Mecanismos enunciativos: posicionamento enunciativo e vozes (marcas de pessoa, inserção de vozes), modalizações (modalizadores do enunciado, modalizadores pragmáticos, outras marcas de subjetividade)

-Nível Semântico (Semântica do agir)

- Levantamento das ocorrências de cada elemento do trabalho do coordenador, análises sintático-semânticas das orações em que ocorrem e classificação semântica dos verbos e das nominalizações relacionados ao trabalho do coordenador, identificação dos registros do agir e das figuras de ação.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Por fim, é importante ressaltar que a consideração de tudo que envolve os três níveis de análise é possibilitado pela relação existente entre a linguagem e o agir humano em sociedade e suas consequências para o desenvolvimento humano, tão coerentemente, evidenciada pelos estudos do ISD.

2.3 Diálogos possíveis

A pertinência de se estabelecer diálogos entre o ISD - considerado por Bronckart (1999), seu fundador, um posicionamento epistemológico - com outras disciplinas é assegurada pela postura do próprio estudioso que assevera a importância de se contrapor à divisão das Ciências Humanas em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, fato este que o autor relaciona à nossa herança epistemológica positivista (BRONCKART, 2006).

Dessa forma, Bronckart postula que o ISD “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.10).

Somada a esta postura interacional e até mesmo decorrente dela, Bronckart (1999), ao fazer suas considerações finais sobre o posicionamento que propõe mediante as práticas languageiras, reconhece que este necessita, quantos aos mecanismos enunciativos, de uma abordagem que evidencie seu papel decisivo, o que ele julga não ter feito a contento. Assim, à

esteira de Abreu-Tardelli (1998) e das características apresentadas pelos dados analisados em nossa pesquisa, recorreremos à teoria polifônica de Ducrot (1984).

2.3.1 Concepção polifônica do sentido de Oswald Ducrot

Em nossa pesquisa recorreremos à teoria polifônica da enunciação, pois mediante nossos dados, nos interessa a crítica que o autor tece à “unicidade do sujeito da enunciação” (DUCROT, 1978, p.178) ou ainda ao fato de que “um enunciado isolado faz ouvir uma única voz” (op.cit, p.161).

Ducrot, ao postular esta teoria, a localiza no âmbito da pragmática semântica (ou linguística), campo que compreende que a incitação ao agir é um efeito da enunciação, ou seja, “todo enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, qualificação que constitui para mim o sentido do enunciado” (DUCROT, 1987, p.164).

Dessa forma, o estudioso postula que, para se aproximar do que é feito por meio da fala, é preciso explorar as imagens da enunciação cujo veículo é o enunciado.

Como condição para essa aproximação, Ducrot (1987) propõe uma distinção entre enunciado e frase. Esta é definida como um objeto teórico da gramática, não pertencendo ao domínio do observável para o linguista. E aquele como a manifestação de uma frase e, por isso, observável pelo linguista.

Relacionada a esta oposição entre frase e enunciado o autor também propõe uma diferença entre a significação e o sentido. Ele explica que, ao caracterizar semanticamente uma frase, falará de significação e, para o enunciado, empregará o termo sentido, existindo entre os dois, sentido e significação, diferença quanto ao estatuto metodológico e à natureza.

Em relação ao estatuto metodológico o autor afirma supor a possibilidade de “formular leis, de um lado para calcular a significação das frases a partir de sua estrutura léxico-gramatical, e de outro lado para prever, a partir desta significação, o sentido dos enunciados” (DUCROT, 1987, p.170). Quanto à natureza, o autor concebe a significação como um grupo de instruções que são fornecidas àqueles que interpretam os enunciados da frase, ou seja, o que se deve considerar para chegar a um sentido para os enunciados. Dessa forma, Ducrot (1987) nos conduz a pensar o sentido como uma construção advinda da consideração da situação de discurso, por meio das instruções determinadas na significação.

Relacionada à questão do sentido do enunciado o autor apresenta a enunciação como o “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado [...] é simplesmente o fato de que um enunciado aparece” (DUCROT, 1987, p.168-169). O autor salienta que não restringe o

conceito de enunciação à noção de sujeito falante, pois isso é importante à construção de uma teoria do sentido.

E essa importância da enunciação, resulta do fato de que Ducrot (1987, p.172-3), aprofundando a questão da enunciação, compreende “o sentido como uma descrição da enunciação. [...] um conjunto de indicações sobre a enunciação”. De acordo com os postulados do autor, um enunciado argumentativo apresenta sua enunciação como possibilitando aceitar tal ou tal conclusão.

Já delineando mais sua tese sobre a polifonia, em relação a esta enunciação que constitui o sentido dos enunciados, o autor afirma que “ela contém, ou pode conter, a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem” (DUCROT, 1987, p.182). Esses sujeitos são os enunciadores e os locutores. O estudioso esclarece que o emprego do plural é consciente, haja vista que alguns enunciados apresentam diferentes responsáveis que não podem ser fundidos.

Ducrot (1987) considera o locutor como o ser apresentado no enunciado como responsável por ele. O locutor é a referência do eu e das marcas de primeira pessoa, mas pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor. O locutor é o ser do discurso que participa da imagem da enunciação disponibilizada pelo enunciado.

O autor ainda apresenta outra distinção relativa ao locutor, mas que permanece no âmbito da noção de locutor.

[...] o “locutor enquanto tal” (por abreviação “L”) e o locutor enquanto ser no mundo (“ λ ”). L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. λ é uma pessoa “completa”, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado – o que não impede que L e λ sejam seres de discurso, constituídos no sentido do enunciado, e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele do sujeito falante (DUCROT, 1987, p.188)

Para exemplificar esta distinção, um tanto abstrata, o autor recorre a dois exemplos: um caso com interjeições e o outro sem. No caso das interjeições (Ai de mim!) o sentimento está situado na própria enunciação, então constitui-se o locutor L “o locutor visto em seu engajamento enunciativo” (DUCROT, 1987, p.188). No outro exemplo, os enunciados declarativos (Estou muito triste) o sentimento não se situa na própria enunciação, ou seja, é externo a ela, constituindo o λ “ser do mundo que entre outras propriedades, tem a de enunciar sua tristeza” (op.cit). Então, L é a fonte da enunciação, está na enunciação e λ é objeto da enunciação.

Segundo Ducrot (1987), esta diferenciação efetuada no interior da noção de locutor é a primeira forma de polifonia, a saber, a polifonia de locutores.

Uma segunda forma de polifonia apresentada por Ducrot é concernente à distinção do locutor e do enunciador. O autor afirma que

[...] o sentido do enunciado, na representação que ele dá da enunciação, pode fazer surgir aí vozes que não são as de um locutor. Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p.192).

Assim, o locutor pode fazer surgir, por exercer o papel de responsável pelo enunciado, por meio da enunciação, enunciadores cujos pontos de vista e atitudes são organizados por ele, mas que podem ser estranhos ao locutor (DUCROT, 1987).

Ducrot (1987) exemplifica a diferença entre o locutor e o enunciador, recorrendo à teoria da narrativa de Genette (1972), ao fenômeno da ironia, mas devido aos nossos dados nos deteremos na discussão apresentada sobre a negação.

Para esclarecer melhor questões sustentadas pelo autor em relação à negação, ele retoma definições anteriores à concepção da teoria polifônica, em que postulava a negação descritiva e a polêmica, e as reinterpreta como sendo três tipos de negação, a saber, metalinguística, polêmica, as quais considera subdivisão da negação polêmica, e a descritiva. Ele acrescenta que o enunciador possui presença e estatuto diferentes no enunciado positivo e no negativo.

A negação metalinguística, segundo o autor,

[...] contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe [...] em ‘Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida’. Este ‘não parou de fumar’ que não pressupõe fumava antes’, só é possível como resposta a um locutor que acaba de dizer que Pedro parou de fumar (e, de outro lado, exige que se explicito o questionamento do pressuposto anulado sob a forma, por exemplo, de um ‘ele nunca fumou na sua vida’) (DUCROT, 1987, p.204).

Quanto à negação polêmica, considerada pelo autor como a mais presente nos enunciados negativos, esta apresenta sua enunciação como o embate entre duas atitudes antagônicas “uma positiva, imputada a um enunciador E1, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E2” (DUCROT, 1987, p.202). Para exemplificar, Ducrot (1987) apresenta que em um enunciado como: *Pedro não é gentil*, o locutor L traz, à situação, um Enunciador E1 que sustenta que Pedro é gentil, e um outro, E2, ao qual geralmente L se assimila, que é contrário a E1. Nesse caso, segundo o estudioso, a posição positiva, não adotada pelo locutor, se encontra interna ao discurso no qual é contrariada. Ducrot (1987) acrescenta que a negação polêmica apresenta comumente um efeito rebaixador para quem a recebe.

Já a negação descritiva é utilizada para “representar um estado de coisas, sem que seu autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário” (DUCROT, 1987, p.203). A negação descritiva ocorre em casos como: *não há nenhuma nuvem no céu*.

Para Ducrot (1987), a conjunção *mas*, assim como a negação, traz à situação dois enunciadores. O estudioso explica que ao afirmar: *Certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés* são trazidos em cena dois enunciadores: E1 e E2 que argumentam em sentidos opostos. Um enunciador, E1, afirma que o tempo está bom, colocando-se a favor de esquiar e um outro, E2, ao qual o locutor se assemelha, que argumenta em sentido contrário. Nesse exemplo, o autor considera que em *estou com um problema nos pés* ocorre um ato primitivo (em que locutor se assimila ao enunciador) de afirmação argumentativa e em *Certamente o tempo está bom* é um ato derivado (são colocados em cena enunciadores expressando sua própria atitude) chamado de ato de concessão que ocorre quando se dá voz a um enunciador argumentando em um movimento contrário ao seu. O emprego do ato de concessão é uma das melhores táticas de persuasão, pois ao colocar o ponto de vista dos outros transmite-se uma imagem não autoritária (DUCROT, 1987).

Como podemos notar, as considerações de Ducrot (1987) evidenciam que ao analisar um texto é preciso se atentar para a presença de vozes trazidas pelo locutor e que a escuta atenta do diálogo entre elas pode revelar-nos questões fundamentais para a compreensão do discurso.

Agora, voltamo-nos para as discussões tecidas pela ergonomia da atividade francesa devido ao fato de que analisamos textos ligados a um agir humano específico, a saber, o trabalho. É uma disciplina que se ocupa em estudar o comportamento do homem no ambiente real do trabalho [...] “intervindo nos meios de trabalho com o propósito de compreender a enorme variabilidade de maneiras de se realizar uma dada tarefa, o trabalho de organização coletiva a que está sujeito o trabalhador, considerando seus sucessos, fracassos e adaptações.” (BUTTLER, 2009, p.15).

2.3.2 Ergonomia da atividade

Como foi dito anteriormente, esta pesquisa também emprega o aparato da ergonomia da atividade francesa.

Salientamos que o trabalho nem sempre é analisado por esse viés. Devido ao seu caráter econômico, Taylor (1910/1927) funda uma ciência do trabalho cujo foco é garantir o máximo de rentabilidade, auxiliando tanto os patrões, quanto os empregados. Estes últimos, de fato eram treinados para trabalhar mais, em um tempo menor e com mais eficiência. Numericamente os

resultados foram ótimos, no entanto, se sabe que para os trabalhadores os resultados foram brutais (BRONCKART, 2008).

Para Souza-e-Silva (2004), um dos resultados desses princípios tayloristas foi a compartimentalização do trabalho, colocando, de um extremo, o especialista que pensa e prepara o trabalho, elabora as prescrições e, do outro, o trabalhador que realiza o trabalho ou atividade. Assim, se a atividade se distancia da tarefa o motivo é a não realização adequada por parte do operário ou uma falha na concepção.

De acordo com Machado (2007), na mesma vertente, se instaurou na indústria automobilística norte-americana o fordismo que concebia a produção dividida em várias partes em que trabalhadores especializados e ocupando diferentes postos de trabalhos se responsabilizam por apenas uma parte do produto que se compõe apenas ao final, ocorrendo uma divisão das tarefas.

Segundo Machado (2007), nesse cenário, principalmente nos Estados Unidos, a maioria dos estudos eram comportamentais baseados em testes para selecionar pessoas, na busca por melhores treinamentos e teorias motivacionais que almejavam o crescimento da produtividade e a adaptação dos indivíduos ao trabalho.

Em recusa a essa forma mecânica de compreender o trabalho, que restringe o homem à tarefa, surge a Ergonomia, na Grã-Betanha, em 1947, que se volta para as questões humanas ao conceber os dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, buscando amenizar os danos ao organismo humano devido ao processo de industrialização (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Durante a metade do século XX, as concepções do *taylorismo*, um pouco amenizadas, embasavam a organização do trabalho industrial, estas também suscitaram o surgimento de métodos de pesquisa como a psicologia do trabalho, que embora olhasse um pouco mais para o indivíduo ainda preconizava o trabalho, a tarefa em detrimento do trabalhador com vistas ao lucro (BRONCKART, 2008).

De acordo com Machado (2007), foi no início dos anos setenta que a Ergonomia de vertente francesa se fortalece, priorizando o funcionamento pleno do trabalhador, considerando seu fisiológico, cognitivo, afetivo e social.

A autora explica que as pesquisas vinculadas à ergonomia francesa demonstravam o quanto eram inviáveis as prescrições detalhistas das tarefas dos trabalhadores como forma de assegurar a realização do trabalho, como pensavam os tayloristas. Esses estudos começaram a defender uma irremediável distância entre a prescrição e a atividade realizada pelo trabalhador que passa a ser concebido de fato como um ator e não apenas um executor de prescrições.

É nesse contexto que surge a ergonomia de vertente francesa, que vai se construir progressivamente, centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho e, segundo Ferreira (2000), com uma abordagem antropocentrada, isto é, com foco no funcionamento global do trabalhador, não apenas no que dele temos de observável, mas em toda sua multidimensionalidade, que envolve seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social (MACHADO, 2007, p.86).

Assim, é essa visão multidimensional oferecida pela ergonomia que nos chama atenção, pois o coordenador não é um sujeito que realiza seu trabalho somente em interação com as regras deste e isolado do mundo. Pelo contrário, ele está imerso em um contexto em que várias dimensões se encontram e é em constante negociação com os fatores desse contexto que ele consegue ou não realizar sua ação.

Cabe ressaltar, porém, que esta pesquisa se apropriará mais especificamente dos estudos do Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education), sediado no IUFM (Institut de Formation de Maîtres) de Marselha, apoiando-se principalmente nos trabalhos de Saujat (2004), Amigues (2004) e Faïta (2004).

Saujat (2004) contribuirá com a pesquisa, pois faz um panorama dos principais paradigmas de pesquisa sobre o ensino, discutindo sobre as múltiplas figuras construídas sobre o professor e aponta que alguns trabalhos destacam a necessidade de se elaborar estudos sob um ponto de vista mais integrativo, interacionista, para assim abarcar melhor a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais, diferentemente do que ocorria nas pesquisas anteriores.

Amigues (2004) oferece à pesquisa o entendimento de que a atividade é uma unidade propiciadora de análise do comportamento do professor que, em nossa pesquisa, será compreendida como fonte de compreensão do agir do coordenador. Assim, o autor pontua que a ergonomia francesa permitiu formular teoricamente a problemática existente entre a tarefa e atividade, num polo e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real em outro.

A tarefa é sempre uma referência ao que deve ser feito, ao trabalho prescrito, enquanto que a atividade condiz com o que o sujeito faz mentalmente para realizar uma tarefa, podendo ser inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Então, a atividade está intimamente ligada aos processos cognitivos que permitem ao sujeito organizar os meios que lhe possibilitarão concretizar o objetivo da ação (AMIGUES, 2004).

Essa questão, quando considerada no âmbito do trabalho, faz emergir alguns conflitos, haja vista que a tarefa, na maior parte das vezes, não é definida pelo próprio indivíduo. As condições e o objetivo que constituem a ação dele são prescritos pela história da profissão e pelos planejadores hierarquicamente organizados para isso (AMIGUES, 2004).

Perez (2014) esclarece que trabalho prescrito pode ser entendido como a representação do trabalho oriunda da instituição e materializada em documentos orientadores, programas que estabelecem as tarefas a serem realizadas, enquanto que o trabalho realizado é entendido como a atividade de fato realizada pelo trabalhador e passível de ser visualizada.

No entanto, essa tensão entre o prescrito e o realizado não é algo negativo para a atividade, pois, segundo Amigues (2004, p.40), “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal”. Assim, acreditamos que, concebendo as dimensões do prescrito e do realizado na compreensão do trabalho do coordenador, podemos construir uma interpretação mais coerente sobre o agir dele referente à HTPC.

2.3.3. Clínica da atividade

Sobre a questão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, postulada pela ergonomia francesa, Yves Clot, teórico representante da Clínica da Atividade, desenvolvida principalmente no CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), contribui sobremaneira ao considerar que, relacionado a esse espaço entre trabalho prescrito e trabalho realizado, devemos acrescentar à compreensão do *métier*, o real da atividade.

De acordo com Kostulski *et al* (2011), sob a perspectiva psicológica, trabalhar implica escolher. Com base em Vigotski, os autores postulam que toda ação do profissional é fruto de uma determinada escolha dentre várias outras possibilidades que existem em um espaço de tensão.

Assim, considerando a tensão existente pela não realização das outras possibilidades, Clot (2006a) realiza uma outra distinção no âmbito do trabalho realizado. Para compreendermos essa distinção, recorremos a Kostulski, *et al* (2011).

Nós distinguimos, em efeito, de um lado, a *atividade realizada*, quer dizer o que o profissional fez efetivamente e que é observável pelo seu resultado e, de outro, o *real da atividade* que remete às possibilidades não realizadas expostas por Vigotski: ao que o profissional não faz, ao que ele busca fazer sem consegui-lo, ao que ele renuncia fazer, ao que ele pensa que faria se as condições fossem mais favoráveis, ou mesmo, ao que ele faz eventualmente para evitar responder ao que se esperava dele. (KOSTULSKI, *et al*, 2011, p.131-132, tradução de Angélica Hernandes Lima²¹)

²¹ Nous distinguons en effet *l'activité réalisée*, c'est-à-dire ce qu'a effectivement fait le professionnel et qui est observable par son résultat d'une part, et d'autre part le *réel de l'activité* qui, lui, renvoie à ces possibilités non réalisées exposées par Vygotski : à ce que le professionnel ne fait pas, à ce qu'il cherche à faire sans y parvenir, à ce qu'il renonce à faire, à ce qu'il pense qu'il ferait si les conditions étaient plus favorables, ou même, à ce qu'il fait éventuellement pour éviter de répondre à ce qu'on attendrait de lui (KOSTULSKI, 2011, p.131-132)

Então, o trabalho precisa ser abordado também como uma junção daquilo que o sujeito não conseguiu realizar, o que ele se absteve de fazer, o que desejava ter feito.

Segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011), Clot contribui de forma profícua ao considerar o trabalho como uma atividade possuidora de uma função psicológica central o que o impele a pesquisar as implicações das atividades de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas exclusivamente humanas. Portanto, o objeto central de seus estudos é esse desenvolvimento, sua história e seus impedimentos.

Clot (2006) afirma que, ao analisar as atividades no trabalho, o que lhe interessa é o “desenvolvimento, suas histórias e os empecilhos a ele” (CLOT, 2006a, p.13).

Em entrevista publicada na revista *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, em visita ao Brasil, Clot (2006b) explica que seu trabalho no CNAM é influenciado, de um lado, por Ivar Oddone com quem trabalhou e, por outro, por Yves Schwartz seu orientador de doutorado. Do primeiro, surge a tese de que a comunidade científica deveria propiciar ao trabalhador a abertura para ele mesmo contribuir e construir a psicologia do trabalho por meio de formas de diálogo entre eles, como a análise conjunta do trabalho, que é um meio de transformação. Do segundo, vem a preocupação de construir os saberes na universidade em parceria com o sindicalismo, propiciando formação continuada e para que este veja na universidade um caminho para seu crescimento (CLOT, 2006b).

Para tanto, Clot desenvolveu a clínica da atividade, um dispositivo metodológico criado para ser uma maneira de construir a psicologia do trabalho conjuntamente com os trabalhadores, pois possibilita a eles o desenvolvimento de sua capacidade de agir, também mobilizado para pesquisar aquilo que não foi realizado, para reestabelecer o possível da atividade, para visualizar o que não é possível (CLOT, 2006b).

O autor ainda esclarece acerca da palavra “clínica”, afirmando que ela se relaciona com o fato de o dispositivo almejar a transformação da situação e a restauração da saúde e da capacidade diminuída do trabalhador, que é visto como protagonista de todo o processo, como sujeito da interpretação e da observação.

Clot (2006a, p.97) compreende o trabalho como “[...] uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero. [...] Propomos assim fazer do conceito de atividade dirigida aquele que designa, em psicologia do trabalho, a unidade elementar de análise”.

Assim, na clínica da atividade, nos deparamos com um entendimento desse agir humano que o retira da esfera da mecanicidade individualista e o insere no âmbito da interação com o meio, com o outro e consigo mesmo. Por isso, para nós essas são definições que nos auxiliam

a pensar o trabalho do coordenador, respeitando suas várias características e sua capacidade de promover o desenvolvimento.

Em acréscimo a esse entendimento da atividade de trabalho, Clot postula que

[...] o ofício é ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Portanto, estruturalmente, ele é conflito. A seu propósito, pode-se retomar a fórmula de Vygotski, frequentemente utilizada nesta obra: em movimento é que um ofício mostra o que ele é. E, quando esse movimento é impedido ou contrariado, é que o trabalho se torna um risco para a saúde (CLOT, 2010, p.290).

O estudioso afirma que no ofício é fundamental que tudo esteja ligado para que se conserve a energia psicológica necessária para a vitalidade profissional no trabalho. É a simultaneidade do pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal que possibilita seu desenvolvimento.

Clot (2010) considera que o ofício se encontra impessoal nas tarefas prescritas, na organização e nas instituições. Ele está também, em cada profissional, pessoal, e entre eles, interpessoal, que, nesse caso, por meio do trabalho coletivo realiza a tarefa e a repensa na atividade conjunta. Decorrente dessa atividade conjunta, surgem a história e a memória profissional que, ao serem mantidas pelos profissionais, se tornam recurso para agir no presente e de prever o futuro. “Essa memória é, aqui, designada como transpessoal, visto que não pertence a ninguém, é um meio disponível para todos e para cada um, atravessa as gerações e, inclusive, cada profissional” (CLOT, 2010, p.291). Para o autor, essas são as várias vidas simultâneas do ofício.

Kostulski *et al.* (2011) explicitam as consequências para o trabalho caso algo interrompa as relações constantes existentes entre essas quatro instâncias que se encontram ligadas, em tensão e em conflito. Segundo os estudiosos, é justamente esse movimento entre as dimensões que garante que o coletivo seja um meio privilegiado de desenvolvimento do *métier* e, portanto, um objeto de análise, e assegura o poder de agir dos trabalhadores, resultando em saúde e eficácia no trabalho. Desequilíbrios nessas instâncias resultam em desequilíbrios para os profissionais e para o próprio *métier*.

Clot (2006b) também postula que atividade e subjetividade são inseparáveis e é isso que interessa a ele na situação de trabalho. Segundo o autor, outra questão central e relacionada a essa é o papel do coletivo para a clínica da atividade, um coletivo tal qual foi concebido por Vigotski, como algo que está em nós, no corpo, no pensamento, sendo um recurso muito importante para a construção da subjetividade. O coletivo também é visto como “a profissão

como história comum, do gesto partilhado a ser transmitido por herança como história coletiva do pensar sobre o trabalho” (CLOT, 2006b, p.104).

Assim, acreditamos que essas premissas da clínica da atividade contribuem para a análise das situações de trabalho do coordenador, pois chamam atenção para todas as dimensões inerentes ao trabalho e ao trabalhador. Ainda existe o fato de que oferece aos pesquisadores novos métodos de análise como a observação, as entrevistas de explicação com os trabalhadores, as autoconfrontações simples, as autoconfrontações cruzadas, a instrução ao sócia.

Embora os aportes da ergonomia e da clínica da atividade sejam utilizados por essa pesquisa devido ao esclarecimento da relação entre trabalho prescrito e trabalho realizado, o acréscimo da dimensão no âmbito do trabalho realizado, da atividade realizada e do real da atividade e dos métodos de análise, respectivamente, está relacionado aos empregos que fazemos do termo atividade em nossas análises corresponde ao entendimento proposto pelo ISD. Assim, consideramos atividade como “uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo” (BRONCKART, 2008, p.121).

2.3.4 O conceito de dilema e a interpretação do agir

A questão dos dilemas como instrumentos conceituais para a análise das atuações docentes é desenvolvido por Zabalza (2004), em seu trabalho sobre diários de aula como instrumentos de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. O autor afirma que o dilema constitui uma referência conceitual para o trabalho com diários.

Dessa forma, apresenta-nos que o conceito de dilema é utilizado, por ele, para se referir “a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (ZABALZA, 2004, p.18). Assim, o autor caracteriza como dilema, por exemplo, uma situação muito presente no trabalho do professor que é conseguir equilibrar as exigências dos currículos com as necessidades específicas dos alunos.

Zabalza (2004, p.20) complementa então que dilemas são situações problemáticas, ou seja, situações constituídas “por possibilidades de ação alternativas e, às vezes, inclusive contrapostas” em que o professor precisa escolher em um sentido ou outro dos pólos do dilema.

O estudioso aponta, como fundamentais, dois aspectos do dilema no âmbito da análise qualitativa da prática dos professores. O primeiro se refere à questão de que os dilemas identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que acontecem no desenvolvimento da aula

visto como um processo dialético. Essa questão, por sua vez, relaciona-se com o segundo aspecto, a saber, ao considerar os dilemas afastamo-nos da concepção linear da relação entre pensamento e ação. Assim, os dilemas integram o “desenvolvimento da ação, da dialética entre o desejável e o possível, e expressam a participação nela de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.) (Jackson, 1975; Leinhardt e Greno, 1984)” (ZABALZA, 2004, p.19).

Consideramos essa relação dialética entre o desejável e o possível uma questão importante referente ao dilema.

Para Zabalza (2004, p.19), as aulas se desenvolvem “no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas”. Devido a essa característica do trabalho docente que implica, portanto, uma dialética entre o desejável e o possível, que por sua vez, é inerente ao dilema, o autor considera-o como uma ferramenta que abarca bem essa complexidade da aula, permitindo compreender a característica desafiadora da ação didática.

Essa concepção de Zabalza (2004) acerca das aulas - embora saibamos que o trabalho do professor não se restringe a apenas esse momento - como algo dinâmico, fluido e dependente do contexto dialoga com a concepção de Machado (2007), exposta por meio do triângulo do trabalho docente, que situa o agir do professor se relacionando dinamicamente, como mostram os sentidos das setas, com os sistemas de ensino, educacional, com o contexto sócio-histórico, com o outro, com os instrumentos/artefatos.

Outro aspecto relevante do conceito de dilema discutido por Zabalza (2004), retomando Berlak e Berlak, Dreeben, Lampert e Lortie, é a compreensão de que o desenvolvimento dinâmico de uma aula ocorre por meio do enfrentamento de dilemas. O ensino, então, aparece como uma profissão permeada de dilemas, plena de conflitos internos cujas resoluções são impossíveis, somado ao fato de ser repleta por contradições fundamentais dentre seus próprios objetivos.

Mediante esta discussão apresentada por Zabalza (2004), consideramos que o conceito de dilema também pode ser utilizado como instrumento para a interpretação do agir do coordenador pedagógico.

Por meio das contribuições dos estudos de Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009) para a pesquisa sobre o trabalho docente, acreditamos que, semelhante ao trabalho do professor, o coordenador possui como objetivo a construção de um meio que propicie a formação continuada dos professores. Ambos trabalhadores são responsáveis pela

criação de meios que favoreçam o desenvolvimento. O professor, principalmente, no âmbito da aula e o coordenador, principalmente, no âmbito da HTPC.

Acreditamos que a semelhança entre os objetivos permite que também consideremos o momento da HTPC como uma situação fluida, dinâmica e influenciada pelo contexto. Permeada de situações dialéticas que envolvem o desejável e o possível.

Dessa forma, o dilema também pode ser mobilizado como um instrumento pertinente para a interpretação do agir do coordenador.

Após apresentarmos as perspectivas que compõem a base teórico-metodológica que fundamenta nossa pesquisa, direcionamo-nos aos procedimentos metodológicos mobilizados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discutiremos a natureza da pesquisa, o contexto pesquisado, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

De acordo com o objetivo geral estabelecido para este trabalho, a saber, levantar e discutir interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico referente à HTPC, construímos uma pesquisa qualitativa, ou seja, “um estudo não estatístico que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração, relativos a um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico” (SANTADE, 2014, p.101).

Como Santade (2014) elucida, não estamos preocupados em mensurar uma realidade. Queremos dirigir a ela um novo olhar, guiados ao mesmo tempo pela teoria que nos possibilita vislumbrar novas faces e pelos sujeitos que dela participam.

Concordamos com De Grande (2015) que, embasada em Mason, afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa com as interpretações, experimentações, entendimento e produção do mundo social, por meio de métodos que nos aproximam de dados que respondem ao contexto social de onde se originaram.

Nossa pesquisa também adota a perspectiva etnográfica que, segundo De Grande (2015), retomando Chizzotti, possui como característica principal a interação próxima entre pesquisador e o(s) pesquisado(s) em seu contexto diário real para que aquele possa construir um entendimento das práticas, comportamentos, motivações, concepções, do (os) pesquisado (s), assim como compreender os valores dados a essas práticas.

Para De Grande (2015), a abordagem etnográfica possui uma face desafiadora em relação a concepções definidas sobre realidades sociais, porque possibilita a desconstrução, considerando normas e expectativas estabelecidas como problemas e não como fatos.

Assim, existe, de nossa parte, respeito por aqueles que vivenciam a situação pesquisada, principalmente pelo fato de fazer parte deste contexto. Portanto, mais do que fazer um levantamento das falhas, escolhemos metodologias e instrumentos, discutidos em seguida, que envolvem os participantes e de alguma forma traz a voz destes à nossa pesquisa.

No concernente ao levantamento e tratamento de dados, afirmamos tratar de um estudo de caso, pois focalizamos a HTPC de uma escola, que, no decorrer da pesquisa, foi conduzida por uma coordenadora que deixou o cargo, sendo substituída por outra. Acreditamos que nossa

pesquisa, além de discutir questões sobre esse contexto pontual, possa contribuir para tecer reflexões entre o trabalho do coordenador em um determinado momento histórico, as relações entre a formação continuada na escola e as condições de trabalho do coordenador e pensar o processo de formação desse profissional. (ABREU-TARDELLI, 2006).

3.2 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa é de uma escola de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), pertencente a uma rede de ensino municipal do noroeste paulista composta por onze unidades desse nível, uma de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e quinze unidades que agregam creche e Ensino Infantil.

As demais escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do município são de responsabilidade do governo do Estado de São Paulo.

Mais especificamente, a investigação ocorreu durante o ano letivo de 2015 e nos três primeiros meses letivos de 2016, na ocasião da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que aconteceu às terça-feira, das nove às onze horas. No ano de 2015, reuniram-se oito professoras de Ensino Fundamental I, incluindo a professora-pesquisadora e, no ano de 2016, seis professoras de Ensino Fundamental I, novamente contando com a professora-pesquisadora, e uma professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio que ministrava aulas de Arte.

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa: a coordenadora que trabalhou durante o ano de 2015 (doravante C1), período em que foram redigidos, pela professora-pesquisadora, trinta e três notas de campo e treze diários de campo. No final do referido ano, por opção própria, esta coordenadora deixou a coordenação e voltou para a sala de aula em outra escola. Então, no início de 2016, foi feito o convite para a coordenadora que assumiu o cargo no lugar da anterior (doravante C2), com a qual realizamos o método de instrução ao sócia. Não realizamos o método de instrução ao sócia com a C1, pois não tivemos tempo hábil para tanto, devido a sua saída da função.

Devido à mudança de coordenadora, estendemos a redação dos diários até o mês de abril de 2016, período em que foram escritas nove notas de campo e nove diários de campo.

A C1 cursou o Centro Específico de Formação para o Magistério (CEFAM), em nível médio, e fez licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário da cidade onde ocorre a

pesquisa. Tem curso de especialização em coordenação pedagógica e possui nove anos de experiência como docente, tendo passado um ano e meio destes na coordenação. C1 faz parte do quadro de professores efetivos do município, tendo sido nomeada pelo prefeito para a coordenação.

A C2 fez licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Possui quatro anos de experiência como docente em outra rede municipal de ensino. Ocupa o cargo de coordenação no município onde ocorre a pesquisa desde janeiro de 2015. No referido ano, trabalhou na única escola do município que oferece Ensino Fundamental I e II, tendo sido transferida no início de 2016 para a unidade onde desenvolvemos nosso estudo. C2 não faz parte do quadro de professores efetivos do município, portanto seu vínculo com a rede é devido à nomeação para o cargo feita pelo prefeito de acordo com a legislação municipal que regulamenta a forma de provimento do cargo “Art.10 – Os cargos de suporte pedagógico são de livre nomeação e exoneração pelo Prefeito Municipal, respeitado o percentual mínimo previsto no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais, desde que o nomeado possua a formação mínima exigida [...]” (MUNICÍPIO, 2012).

A terceira participante da pesquisa é a professora-pesquisadora que cursou o Centro Específico de Formação para o Magistério (CEFAM), em nível médio e licenciatura em Letras Português/Inglês no Centro Universitário do município onde ocorre a pesquisa. Trabalha como professora do Ensino Fundamental I há 14 anos no município pesquisado, fazendo parte do quadro efetivo de professores. A professora-pesquisadora sempre trabalhou na unidade onde realizou sua investigação.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Os dados de nossa pesquisa são oriundos de: diários de campo da pesquisadora, de notas de campo, do método de instrução ao sócio e dos documentos prescritivos/ prefigurativos do trabalho do coordenador no âmbito municipal. Abaixo esclarecemos o percurso que nos conduziu à delimitação dos dados.

3.4.1 O documento prescritivo/prefigurativo: Lei Complementar nº215, de 05 de julho de 2012

Conscientes da importância de analisar textos que prescrevem, planejam o agir desenvolvidos na situação de trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004) centramos-nos na

Legislação do município onde ocorre a pesquisa com o objetivo de buscar a interpretação do agir do coordenador pedagógico configurada nesses documentos.

Em relação aos textos do entorno-precedente ao agir pertencentes aos níveis Estadual e Nacional, apoiaremos-nos em autores que também se ocuparam de questões referentes à HTPC e ao coordenador pedagógico. Esses trabalhos nos proporcionam uma perspectiva que auxilia na contextualização de nossa pesquisa.

No município onde realizamos nosso estudo, a legislação referente à HTPC está contida na Lei Complementar nº. 215, de 05 de julho de 2012 que “Dispões sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de XXX e dá outras providências correlatas” (LEI DO MUNICÍPIO, 2012) não existindo outro texto normativo específico para esse momento.

O texto da referida Lei Complementar não apresenta capítulo, seção ou artigo específico para tratar da HTPC e do coordenador pedagógico. As definições principais, que serão detalhadas nas análises, concernentes a esse momento, se encontram na Seção IV do Capítulo IV.

Mediante esta característica do texto legal, citado acima, selecionamos a Seção IV do Capítulo IV e tendo em vista nosso objetivo de pesquisa que, em relação à Lei, se restringe a conhecer a interpretação do agir do coordenador, realizamos um levantamento do contexto sócio-histórico mais amplo de produção e da organização temática, baseados em Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), e para a consideração do conteúdo temático em relação ao agir e aos protagonistas configurados no texto, recorreremos a Bronckart e Machado (2004), Abreu-Tardelli (2006) e Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007).

Dessa maneira, a pesquisa documental nos propicia responder: Qual interpretação do trabalho do coordenador presente nos textos do entorno-precedente ao agir?

3.4.2 Os diários de campo

Ao tratar do gênero diário é necessário recorrer, mesmo que de forma sucinta, à vasta pesquisa²² realizada por Machado (1998) acerca do gênero diário para que se tenha clareza a respeito das características e importância desse gênero, seja no âmbito pessoal ou no acadêmico.

A pesquisadora debruçou-se sobre o gênero diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento do processo de leitura e, para melhor situar o gênero objeto de sua

²² Outros autores contribuem com a historicidade e uso do gênero em pesquisas: ZACCARELLI; GODOY (2010) ao investigarem o uso do diário na área de administração fazem um percurso histórico do gênero. LIBERALI (1999) e STUTZ (2011) oferecem-nos um panorama do uso do diário na formação inicial e contínua do educador.

investigação, fez um apanhado geral sobre o gênero diário que nos interessa para também situarmos o gênero diário de campo utilizado em nossa pesquisa.

Ao fazer um levantamento das características principais do gênero diário, por meio da identificação dos elementos principais da situação de produção que o caracteriza e os conteúdos recorrentes, Machado (1998) afirma que a “fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdo e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos” (MACHADO, 1998, p.29) constituem as marcas dos textos diaristas.

Em relação à função do diário, Machado, amparada em alguns autores (como Poulou, Canetti, Didier, Collinet) considera que este pode ser empregado como instrumento que possibilita acessar o conhecimento de si, o conhecimento geral, o encontro com os próprios pensamentos, satisfazer uma necessidade do sujeito de se unificar por meio da escrita, um registro às futuras gerações, um banco de textos para futuras obras e como registro de leituras realizadas e das reflexões que esta suscitou.

Estas constatações, de certa forma, situam-se mais no âmbito pessoal do uso do diário, o que não o diminui como instrumento de pesquisa, pois sua face social também é considerada por meio da visão que as Ciências Sociais têm dele. Machado (1998) afirma que o trabalho de Lourau que explora a presença do diário nas Ciências Sociais deixa clara a importância deste como expressão da totalidade do sujeito unindo em seu texto o etnógrafo, o homem, deixando transparecer o percurso da pesquisa, os questionamentos, as dificuldades do pesquisador e as relações entre os participantes da pesquisa.

Machado (1998) também investigou a presença do diário no âmbito educacional e esclarece que este passou por fases em que ora era utilizado como meio para o exame cotidiano de consciência e para o aprendizado da escrita, ora era considerado como fonte de comportamentos não aceitos pelas instituições, sendo os reflexos desta última visão ainda perceptíveis em uma tendência que não considera o diário como gênero a ser ensinado ou utilizado institucionalmente.

No entanto, segundo a pesquisa de Machado (1998), notamos que a partir da década de 80 nos Estados Unidos, França e Brasil, surgem publicações²³ que argumentam a favor do uso do diário com fins didáticos, indo ao encontro do que a autora acredita a respeito do papel fundamental do diário de leitura para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Após conhecer um pouco das características do gênero diário e do caminho percorrido para que ele fosse considerado como instrumento propiciador de aprendizagem acerca de

²³ A autora apresenta as pesquisas de Nickerson *et alii* ; no campo educacional: Bailey, Porter *et alii* , Billerbeck.

diferentes objetos e também como instrumento de pesquisa nas Ciências sociais, direcionamos a trabalhos do campo dos estudos da linguagem que utilizaram o gênero diário no âmbito geral da formação de professores, ponto comum com nossa pesquisa.

Liberali (1999) evidencia o papel do diário para compreender o tipo de reflexão que é desenvolvida por coordenadoras em diários escritos por elas, relacionando com a forma com que interpretam a ação de coordenar. Mazzillo (2006) analisa o agir de professores de língua estrangeira e as avaliações sobre esse agir configuradas em diários de aprendizagem; Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2007), na elaboração de sequência didática do gênero diário de leitura defendem-no como instrumento para a revisão bibliográfica em pesquisas; Stutz (2011), por meio desse instrumento, analisa o desenvolvimento de alunos-professores de língua inglesa e; Abreu-Tardelli (2015) investiga o diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento do professor em formação continuada.

Antes de apresentar o papel dos diários de campo em nossa pesquisa, tecemos algumas considerações que nos possibilitaram compreender os textos escritos pela professora-pesquisadora durante a HTPC como notas de campo e os textos escritos após a reunião como diários de campo.

Primeiramente, recorremos a Triviños (1987) por nos esclarecer que a noção de anotações de campo é empregada pelos pesquisadores com uma variação em relação à abrangência do termo. De acordo com o autor, anotações de campo podem designar todo o processo de pesquisa desde a coleta até a análise de informações, englobando as descrições dos fenômenos sociais e físicos, explicações elaboradas a respeito e a compreensão da situação em estudo. Nesse caso as anotações de campo significam o processo todo de desenvolvimento da pesquisa. O outro uso, mais restrito, dessa noção, segundo o estudioso, diz respeito às observações e reflexões que realizamos sobre as falas e ações dos sujeitos, primeiro descrevendo-as e posteriormente tecendo comentários críticos sobre elas.

Triviños (1987) acrescenta ainda que alguns autores como Bogdan, Wilson e Lofland também se debruçaram sobre a noção de anotações de campo e o ponto comum entre os estudos é que são consideradas principalmente como a descrição por escrito das manifestações verbais, ações, dentre outras coisas que o pesquisador observa no sujeito, incluindo as circunstâncias físicas pertinentes e que estão no entorno deste. Os estudos ainda apontam que devem registrar as reflexões do investigador oriundas da observação dos fenômenos.

Dessa forma, Triviños nos auxilia a considerar que as notas de campo e o diário de campo são, primeiramente, anotações de campo que descrevem por escrito as falas e ações das coordenadoras, da reação dos demais envolvidos no agir delas, assim como da HTPC como

espaço delimitado para a pesquisa e ainda apresentam as reflexões da professora-pesquisadora sobre todas essas questões.

Outro aspecto importante a respeito das notas de campo e dos diários de campo produzidos em nossa pesquisa é oferecido por Rocha e Eckert (2008) que situam essas escritas no âmbito da pesquisa etnográfica. Esses autores nos auxiliam a situar, em partes, o uso que fizemos desses instrumentos em nossa pesquisa.

Rocha e Eckert (2008) consideram que, após a inserção do pesquisador no ambiente investigado, ele precisa proceder à escrita dos diários, no entanto, esclarecem que estes

[...] não servem apenas como instrumento de ‘passar a limpo’ todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado no interior de uma família moradora de uma vila popular, com quem passou um tempo para pesquisar o tema violência urbana. Ele é o espaço fundamental para o (a) antropólogo (a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo [...] (ROCHA; ECKERT, 2008, p.18).

Em nossa pesquisa é essa escrita que ocorre após a observação em campo, no nosso caso as reuniões de HTPC, que consideramos como diário de campo e, conforme será apresentado abaixo, de fato foi fundamental para redirecionar as ações em relação à pesquisa.

Quanto às notas de campo, em nossa pesquisa, consideramos como tal os textos escritos durante a HTPC, pois como afirmam Rocha e Eckert (2008), o diário de campo não pode ser escrito concomitantemente ao momento em que o pesquisador está inserido no ambiente de investigação, nesse momento ele lança mão das notas de campo onde ele registra aspectos de seu contato imediato com o local e o sujeito de pesquisa, enfim, sua experiência direta de pesquisa.

Após situarmos o que consideramos como diário de campo, é importante esclarecer que a elaboração destes, em nossa pesquisa, está intimamente ligada ao seu percurso de desenvolvimento. Em um primeiro momento, a intenção era tomar notas durante a HTPC que posteriormente auxiliassem na reconstrução do contexto de utilização dos textos, principalmente os denominados como motivacionais ou de autoajuda, trabalhados pela coordenadora durante a HTPC.

Esse papel para essas notas estava relacionado com o objetivo geral de nossa pesquisa, naquele momento, que era pensar sobre a formação continuada na escola por meio dos textos mobilizados pela coordenadora durante a HTPC.

Além da escrita durante a reunião, alguns encontros suscitaram a redação de diários de campo elaborados após o término da HTPC, que possuíam o mesmo objetivo das notas, no entanto, apresentavam caráter mais reflexivo por serem escritos depois dos eventos

presenciados. Não foi estabelecida estrutura, nem foi determinado conteúdo mínimo para esses diários.

Esse processo de elaboração de notas durante a HTPC e a escrita dos diários de campo, nos foi conduzindo para o redirecionamento da pesquisa. Conforme consta nas considerações presentes em dois diários de campo,²⁴ os textos utilizados pela coordenadora em HTPC, que até então eram o foco da pesquisa, não eram uma questão central para esse momento de formação continuada, mas sim as ações da coordenadora mediante o comportamento dos professores na reunião, em relação ao que a secretaria municipal de educação determina para esse horário, as escolhas realizadas por ela em HTPC devido a algum elemento do contexto da escola. As ações da coordenadora tornaram-se mais significativas para pensar sobre esse momento de formação do que os textos que ela lia apenas em atendimento às prescrições²⁵.

Assim, somando as reflexões suscitadas durante a escrita das notas de observação e dos diários de campo à natureza qualitativa de nossa pesquisa, decidimos redirecioná-la em setembro de 2015 e voltarmos-nos para a análise do trabalho do coordenador, referente à HTPC, por meio de diferentes interpretações desse agir, a saber, da coordenadora, da professora-pesquisadora e da legislação municipal. Assim, os textos levados pela coordenadora para ler e discutir em HTPC deixaram de ser nosso objeto de pesquisa.

A respeito do redirecionamento de nossa investigação, Triviños contribui ao afirmar que:

²⁴ Os diários dos dias 23/06/2015 e 04/08/2015 foram fundamentais para o redirecionamento da pesquisa, conforme demonstram os seguintes fragmentos: “O fato de trazer textos para o estudo e na maior parte das vezes não ocorrer uma leitura e discussão dos mesmos pode demonstrar um cumprimento mecânico das prescrições (leitura durante a HTPC), pois se estes textos realmente fossem vistos pela coordenadora como instrumento ela não os deixaria de lado, pelo contrário, daria prioridade a eles” (Diário 23/06/2015). “Estou pensando que os textos não são a parte mais importante da HTPC é a ação da coordenadora nesse momento, as escolhas, as reações, as tentativas de agradar prescrições e professores. Nem ela nem os professores enxergam os textos como instrumento” (Diário 04/08/2016).

²⁵ Ainda no diário de campo escrito em 04/08/2015 temos o seguinte registro da professora-pesquisadora: “A coordenadora também reclamou da imposição do material 5 atitudes, ela relatou que a assessora não as orienta a respeito da maneira de trabalhar o material e quando as coordenadoras colocam as dúvidas ela diz que é só pegar e ler, pois está tudo no livro. A coordenadora disse: “Senta com a gente, faz uma formação com os coordenadores, estuda com a gente”.

O livro 5 Atitudes pela Educação – Orientações para Coordenadores Pedagógicos foi elaborado pelo movimento Todos Pela Educação (TPE) e a Editora Moderna, com apoio da Comunidade Educativa Cedac para auxiliar o coordenador pedagógico na formação continuada dos professores no âmbito da escola. O material propõe ações de formação com os professores para que incentivem a comunidade escolar a praticar as 5 atitudes do TPE, quais sejam, 1- Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; 2 – Promover habilidades importantes para a vida e para a escola; 3 – Colocar a Educação escolar no dia a dia; 4 – Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; 5 – Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016) <http://www.todospelaeducacao.org.br/busca/?busca=material+5+atitudes&buscar>. Último acesso em 27/01/2017.

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVIÑOS, 1987, p.137).

Dessa forma, após esse percurso, os diários passaram a ser considerados como uma das fontes de interpretação do trabalho da coordenadora em HTPC, apresentando as considerações, avaliações da professora-pesquisadora a respeito do agir da coordenadora nesse momento de formação continuada na escola.

Dessa maneira, durante o ano letivo de 2015, foram produzidos, no momento de HTPC, trinta e três notas de campo, levando em consideração somente as HTPCs ocorridas na escola e conduzidas pela coordenadora. Durante esse ano, foram realizados quarenta e um encontros, no entanto, quatro não foram de responsabilidade da coordenadora por terem ocorridos fora da escola, um foi realizado pela diretora em ocasião em que a coordenadora estava em outro compromisso da escola e em três reuniões a professora-pesquisadora precisou se ausentar.

Em relação aos diários de campo, em 2015, foram escritos treze, tendo sido esses elaborados na residência da professora-pesquisadora.

Ainda relacionada à história da pesquisa, a elaboração das notas e dos diários de campo estava prevista para ocorrer somente durante o ano de 2015, porém, a coordenadora optou por deixar o cargo e retornar para a sala de aula. Esse fato fez com que estendêssemos, o máximo possível, a redação das notas e dos diários de campo para que as considerações da professora-pesquisadora sobre o agir da nova coordenadora pudessem compor o *corpus* do trabalho, devido ao fato de que seria ela a participante das demais fases da pesquisa. Assim, de fevereiro a abril de 2016 foram elaborados nove notas de campo, no momento de HTPC, e nove diários de campo, após o encontro, na residência da pesquisadora.

Devido ao surgimento da nova coordenadora, poderíamos ter optado por não utilizar os dados coletados durante o ano de 2015, porém a exclusão desse material iria subtrair questões importantes do percurso de desenvolvimento da pesquisa, conforme explicitado acima.

Retirar esses dados da história do trabalho e das análises seria negar a importância do contexto e dos sujeitos envolvidos no processo de uma investigação qualitativa. Consideramos que os trechos dos diários de campo de 2015, trazidos nas notas de rodapé, explicitam essa questão.

Acreditamos, ainda, que os diários de campo redigidos em 2015 apresentam, em seus conteúdos temáticos, informações cruciais, que serão evidenciadas nas análises, para o

levantamento e discussão de interpretações sobre o trabalho do coordenador que perseguimos com a execução dessa pesquisa.

Como explicitado no capítulo de fundamentação teórico-metodológica sobre a importância de todas as questões envolvidas no processo de ação de linguagem, julgamos que os diários de campo de 2016, embora pertençam ao mesmo gênero textual, não apresentam as mesmas características dos textos de 2015.

Assim, a partir desse percurso da pesquisa, que compreende o ano letivo de 2015 e os três primeiros meses letivos de 2016, foram elaboradas, então, quarenta e duas notas de campo durante a HTPC e vinte e dois diários de campo.

Devido ao objetivo de nossa pesquisa de relacionar diferentes interpretações do agir da coordenadora em HTPC, implicando a existência de outros materiais para análise, foi necessário realizar um recorte nos dados compostos pelos diários de campo.

Para tanto, o primeiro critério para a seleção dos textos a serem analisados foi a organização textual destes. Devido à concomitância do processo de escrita e o desenrolar do encontro, as notas são elaboradas por meio de notas e frases soltas. Dessa forma, optamos por analisar os diários de campo escritos após a HTPC por serem compostos por frases completas que se relacionam umas às outras, evidenciando o desenvolvimento de um pensamento mais complexo do que as anotações (MACHADO, 2009).

Outro critério adotado para selecionar dentre os vinte e dois diários de campo, escritos após a HTPC, os que seriam analisados foi a consideração da organização temática desses textos. Embora exista uma variação entre os diários foi possível identificar a recorrência de alguns temas, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: Recorrência dos temas abordados nos diários de campo.

Temas	Recorrência dos temas abordados nos diários de campo
Considerações sobre o agir da coordenadora	14
Considerações sobre a HTPC	13
Considerações sobre os professores	12
Relatos sobre o que a coordenadora fez	11
Falta de tempo para demanda de assuntos	5
Grande demanda de assuntos	4
Considerações sobre as discussões na HTPC	4
Relato da presença da diretora na HTPC	4

Considerações sobre a definição dos textos da HTPC pela secretaria	3
Os textos não são instrumentos para a coordenadora e professores	2
Organização de festinhas da escola	2
Comparação entre a organização da HTPC feita pela coordenadora anterior e pela atual	1
Conversas alheias ao assunto da HTPC	1
Relatos feitos pela coordenadora	1
Relato de como foi o início do primeiro HTPC com a nova coordenadora	1
Presença da pesquisadora-professora	1
Questionamentos sobre a HTPC	1
Questionamentos sobre o método de instrução ao sócia	1
Questionamento sobre a “cara” da HTPC e o envolvimento dos professores	1
Questionamentos sobre a influência do que é discutido em HTPC nos professores.	1
Ausência da professora Joana	1
Relato sobre a visita da assessora da secretaria	1
Relato sobre a abonada em dia de HTPC	1

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Baseados na recorrência dos temas podemos afirmar que, de fato, a maioria dos diários pode ser considerada como fonte de interpretação do agir da coordenadora, pois o tema: “considerações sobre o agir da coordenadora”, que engloba todos os comentários avaliativos sobre a profissional, está presente em quatorze dos vinte e dois diários.

Dessa forma, mediante o fato de que um dos objetivos de nossa pesquisa é conhecer a interpretação da professora-pesquisadora a respeito do agir da coordenadora, do total, voltamos para os quatorze em que são tecidos comentários avaliativos sobre a coordenadora.

Ainda com o intuito de alcançar uma maior delimitação dos diários a serem analisados, fizemos um outro quadro, exposto abaixo, em que podemos visualizar os diários que apresentam o tema: “considerações sobre o agir da coordenadora”. Semelhante ao procedimento adotado por Pérez (2014), vamos nos centrar, então, nos momentos em que a professora-pesquisadora se referia ao agir da coordenadora.

Quadro 6: Diários que apresentam o tema: considerações sobre o agir da coordenadora

Diário	Parágrafos	Total de parágrafos
14/04/15	3° - 8°	2
23/06/15	1°	1
28/07/15	1° - 4° - 5° - 7° - 8° - 9° - 10° - 11° - 12° - 13° - 14° - 16°	12
04/08/15	1° - 3° - 4° - 8° - 5°	5
11/08/15	1° - 11° - 12° - 14° - 15° - 16° -	6
18/08/15	1° - 3°	2
15/09/15	1° - 8° - 9° - 12° - 16° - 18° - 19° - 20° - 21° - 22°	10
29/09/15	1°	1
03/11/15	2°	1
16/02/16	1° - 5° - 7° - 8°	4
23/02/16	2°	1
08/03/16	1° - 2° - 4° - 5° - 6°	5
19/04/16	2° - 4° - 11° - 12°	4
26/04/16	1° - 2° - 3°	3

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Um outro recorte realizado foi a escolha de dois diários de campo - um referente ao agir da coordenadora responsável pela HTPC no ano de 2015 e um da responsável pelas reuniões de 2016 em que o tema “considerações sobre o agir da coordenadora” tenha chamado mais a atenção da professora-pesquisadora do que os outros temas abordados.

Portanto, em nossa pesquisa, realizamos a análise dos diários de campo referentes às HTPCs dos dias 28/07/2015 e 08/03/2016 por serem representativos dos comentários contidos nos demais diários de campo, pois devido ao fato de discorrerem sobre a mesma situação, trabalho da coordenadora referente à HTPC, existe uma recorrência de alguns pontos nos textos, principalmente nesses escolhidos.

Embora não analisadas, é importante esclarecer que as notas elaboradas no momento da HTPC contribuíram para a elaboração dos diários de campo após os encontros e estes foram importantes para o planejamento da realização do método de instrução ao sócia, discutido no próximo item, fornecendo subsídios para a elaboração das perguntas realizadas na entrevista em que o trabalhador instrui seu sócia.

Assim, esse instrumento em nossa pesquisa possibilita-nos uma aproximação da maneira com que o trabalho das coordenadoras é interpretado no diário da professora-pesquisadora. Para tanto, em nossas análises, fazemos a discussão do contexto de produção com a finalidade de levantar hipóteses sobre a interferência dessa esfera na elaboração do texto.

Em seguida, empreendemos a identificação dos tipos de discurso que materializam as relações estabelecidas pelo agente produtor entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático do texto e as coordenadas gerais do mundo em que se desenrola a ação de linguagem assim como as relações entre as instâncias de agentividade do texto e os parâmetros físicos da ação de linguagem.

Após essa fase, fazemos um levantamento das interpretações realizadas pela professora-pesquisadora em relação ao agir da coordenadora. Baseados em Pérez (2014), por meio do tema mais amplo, identificado na organização temática dos diários de campo denominado: *Considerações sobre a coordenadora*, vamos percorrer os parágrafos onde o conteúdo temático é composto por considerações avaliativas sobre o fazer da coordenadora. Assim, direcionamo-nos para esses segmentos por meio das categorias para identificação do agir construídas por Mazzillo (2006), quais sejam, um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir mental que envolve capacidade.

Para prosseguir, analisamos as vozes e como elas são gerenciadas de acordo com Bronckart (1999), contudo, como indica o próprio estudioso recorreremos a autores que dialogam com os postulados deste e complementam as discussões. Dessa forma, consideramos algumas questões da teoria polifônica de Ducrot (1987).

Por fim, voltamo-nos para a análise das modalizações, novamente, por meio do diálogo entre Bronckart (1999) e outros autores como Koch (1986, 2011), Castilho e Castilho (1992).

3.4.3 O método de instrução ao sócia

Ao prosseguir em nosso objetivo de comparar diferentes interpretações do trabalho da coordenadora em HTPC, utilizamos o método de instrução ao sócia para que a própria coordenadora interpretasse seu agir, propiciando a ela um outro foco para contemplar suas ações, permitindo visualizar questões desconhecidas de seu trabalho, pois, de acordo com Bulea (2010), o método de instrução ao sócia, dentre outros instrumentos, permite acessar o agir por meio da utilização da linguagem que funciona, “por um lado, de *meio de tomada de consciência*, pela pessoa, das propriedades do seu agir – e assim de instrumento de desenvolvimento; e, por outro lado, de *meio de transmissão* aos “outros” (formador, interveniente, pares etc.) dessas mesmas propriedades” (BULEA, 2010, p.24, itálico da autora).

Esclarecemos, embasados em Clot (2006a), que é um método elaborado por Oddone (1981) em trabalho na Fiat, nos anos 1970, em seminários de formação operária na Universidade de Turim, sendo composto pelas seguintes etapas: descrição da atividade ao sócia,

escuta das instruções fornecidas ao sócia, transcrição e escrita do comentário e discussão com o coletivo.

No exercício de instrução ao sócia, que ocorre no formato de uma entrevista, um sujeito voluntário, ouve a seguinte 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, 2006a, p.144). Essa é a questão central que norteia a entrevista que se desenvolve baseada na possibilidade fictícia de o sócia, no caso professora-pesquisadora, realizar a substituição do instrutor.

Desse modo, é delimitada uma sequência de trabalho para possibilitar que a experiência seja descrita nos mínimos detalhes e o pesquisador (sócia) vai realizando perguntas que levam o trabalhador (instrutor) a explicitar como realiza suas ações. Esse momento é registrado por meio de gravação de áudio. No caso desta pesquisa, delimitamos uma HTPC que seria realizada no dia posterior à gravação. Nossa entrevista com a coordenadora teve duração de vinte e três minutos e cinquenta e cinco segundos.

As perguntas dirigidas ao instrutor, que em nossa pesquisa era a coordenadora, devem ser principalmente da ordem do *como* e não do *por que* e precisam, se possível, envolver os quatro domínios de relações que envolvem a experiência profissional, a saber, a tarefa, os pares no coletivo, a hierarquia e as organizações formais e informais do mundo do trabalho (CLOT, 2006a).

Sobre esse momento, é importante esclarecer ao trabalhador que não há julgamento de valor em relação às respostas fornecidas, pois o objetivo é trazer à tona as diversas formas de realizar a atividade de trabalho. Para que o trabalhador realmente assuma o papel de instrutor, é importante que suas falas sejam construídas usando o pronome *tu* ou a expressão *você* (BATISTA; RABELO, 2013).

O sócia deve fazer perguntas que conduzam o instrutor a orientá-lo numa situação desconhecida, indicando não só o que é habitual, mas também aquilo que não faz nesse caso, aquilo que ele deveria principalmente não fazer ao substituí-lo, o que ele poderia fazer, mas que não faz (CLOT, 2006a).

“Em outras palavras, o sócia ‘exige’ um acesso, não só à vivência da ação mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito. Nessa metodologia, a ação não vivida faz parte do real da atividade com o mesmo estatuto da ação vivida” (CLOT, 2006a, p.146).

Assim, o método se torna uma maneira de “desprender-se de sua experiência a fim de que esta se torne um meio de fazer outras experiências. Esse é um procedimento que pode tornar a experiência já realizada, disponível para experiências a realizar” (CLOT, 2010, p.222).

Geralmente, esse momento do método ocorre diante de um grupo de pares. Em nossa pesquisa, realizamos apenas com a coordenadora participante.

Na próxima fase do método, o material gravado é enviado ao trabalhador, após a realização da sequência de trabalho escolhida, para ser retomado por ele, que o comenta por escrito. No caso da nossa pesquisa não pedimos à coordenadora que transcrevesse todo o conteúdo da entrevista, foi enviado por e-mail uma solicitação para que ela escrevesse um comentário a partir da escuta do áudio.

De acordo com Kostulski²⁶ (2016, informação oral dada em curso), o trabalhador pode transcrever o que for mais significativo para ele, o que gerou dúvidas, o que ele gostaria de discutir mais, então, sugerimos que ela transcrevesse os trechos que chamaram sua atenção ou aqueles que ela desejava explicar melhor, as questões que geraram estranhamento.

Em relação ao comentário, Bulea (2010, p.33) considera que “é o processo narrativo, ao qual o modelo se submete após e sobre a base da fase de entrevista, que é considerado como produtor de sentido e como tendo um estatuto verdadeiramente desenvolvimental” [...].

Para a autora, esse momento permite ao trabalhador retomar, explicar questões que foram descritas na entrevista, clarificando-as e, ao mesmo tempo, atribuindo outros sentidos a seu agir.

Eis a utilização do sócia que é um “meio deslocado”, um “contato social” artificial consigo mesmo. Ele autoriza uma “reentrada” na ação, uma repetição sem repetição, o recomeço da ação em outra atividade com o sócia em que ela serve, agora, de recurso. A consciência é o desdobramento do vivido, revivido para viver outra coisa. “A representação de um sócia é a representação da consciência mais próxima da realidade”, observava Vygotski, em 1925 (2003, p.91). Nossa experiência na clínica do trabalho não invalida esse comentário (CLOT, 2010, p.208).

Após a transcrição, não solicitada em nossa pesquisa, e escrita do comentário, o método de instrução ao sócia ainda compreende a realização de uma discussão com um coletivo de trabalho composto por trabalhadores voluntários (BATISTA; RABELO, 2013). No caso de nossa pesquisa, como envolvemos apenas uma coordenadora na realização do método, não realizamos essa parte.

No entanto, como esclareceu Kostulski (2016, informação oral dada em curso), o método de instrução ao sócia é flexível e desde que não haja prejuízos ao trabalhador pode ser adaptado às características da pesquisa/intervenção em curso.

²⁶ Curso: *Psicologia concreta das atividades simbólicas: uma perspectiva vigotskiana*. Docentes responsáveis: Kátia Marie Noelle Kostulski (Conservatoire National des Arts e Métiers – Paris), Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus São José do Rio Preto). Período: 01 a 04 de março de 2016.

Portanto, esse instrumento nos auxilia a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Qual interpretação que o coordenador possui de seu trabalho? Quais dilemas vivenciados por ele emergem nessa configuração? Quais características do trabalho do coordenador são mais presentes nessa interpretação?

Dentre os textos que resultam da realização do método de instrução ao sócia, transcrição da entrevista²⁷ e comentário, escolhemos este último, para a análise, devido ao fato de ele ser elaborado somente pela coordenadora, pois almejamos conhecer, por meio do olhar dela, características inerentes a este trabalho, mobilizando a compreensão dela como fonte de interpretação.

Para tanto, realizamos uma discussão do contexto de produção do texto, uma análise dos tipos de discursos e identificação das figuras de ação configuradas no texto, (BULEA, 2010). Também evidenciamos os dilemas (ZABALZA, 2004) vivenciados por C2 e abordamos quais características do trabalho (MACHADO, 2007, 2010 e BRONCKART; MACHADO, 2009) são mais recorrentes nessa interpretação.

3.5 Composição do *corpus* e confiabilidade

Como vimos, o *corpus* dessa pesquisa é composto: a) pelo comentário escrito pela coordenadora, material resultante da realização do método de instrução ao sócia (CLOT, 2006, 2010), a fim de evidenciar a interpretação dela sobre sua ação; b) por dois diários de campo, elaborados após observação participante da HTPC, que constituem uma interpretação da pesquisadora sobre o agir da coordenadora e c) pelo texto do entorno-precedente ao agir para identificar como a lei do município, onde desenvolvemos a pesquisa, configura o agir da coordenadora.

Com a junção das respostas e análises propiciadas pelos textos acima, almejamos que a comparação dessas três fontes de interpretação do trabalho do coordenador auxilie-nos a compreender o papel do coordenador no contexto de HTPC.

Dessa forma, esses textos foram utilizados com a finalidade de evidenciar elementos do trabalho do coordenador advindos não apenas de uma fonte de interpretação, mas sim de uma comparação de três fontes distintas a fim de respeitar a complexidade inerente às situações de trabalho.

²⁷ A transcrição da entrevista coproduzida pela professora-pesquisadora e pela coordenadora está em anexo para possível consulta.

Por fim, cabe salientar que, em relação aos dados de nossa pesquisa, foram respeitados todos os procedimentos éticos, em conformidade com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” Campus de São José do Rio Preto. Dessa forma, foram realizados todos os procedimentos para a submissão da documentação exigida pelo comitê que aprovou o projeto de pesquisa em janeiro/2016 (registro: **CAAE:** 49887115.2.0000.5466).

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS

4.1 Contexto de produção: contexto sócio-histórico mais amplo, contextos físico e sociossubjetivo da Lei Municipal Complementar nº 215 de 05 de julho de 2012

A elaboração da Lei Municipal Complementar nº215, de 05 de julho de 2012 foi realizada em atendimento às reivindicações por valorização dos profissionais do magistério público do município.

Um grupo composto por professores representantes de cada escola do município, com a ciência da secretária municipal da educação, solicitou a redação de uma Lei que estabelecesse normas para a progressão na carreira e que isso refletisse em melhorias, no vencimento, decorrentes dessa evolução profissional.

Essa Lei Complementar é fruto de um período de negociação entre os professores, o poder executivo e o poder legislativo do município. Isso pode ser comprovado pelo histórico de tramitação da Lei no site da Câmara Municipal²⁸.

Ainda de acordo com esse site, a autoria da Lei é do Poder Executivo e os destinatários são todos os cidadãos do município, mas principalmente os docentes que compõem o quadro do magistério municipal.

4.1.1 Organização temática e os protagonistas do agir configurados na Seção IV da Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012

Neste momento, fazemos o levantamento da organização temática da Seção IV da Lei Complementar nº215, de 05 de julho de 2012 e após, uma releitura do conteúdo temático em relação ao agir, buscando identificar os protagonistas colocados em cena.

Como já mencionado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, a Lei Complementar que reorganiza o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do magistério público municipal, ou seja, a Lei que regulamenta a HTPC, onde realizamos a pesquisa, apresenta a Seção IV intitulada Das horas de trabalho pedagógico em que trata de todas as horas destinadas ao trabalho pedagógico que compreende: as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), as horas de trabalho pedagógico (HTP) e horas de trabalho pedagógico realizada em local de livre escolha (HTPL).

²⁸Disponível em: <http://consulta.siscam.com.br/camaraxxxx>. Acesso em 28 jan. 2017

Dessa forma, a organização temática da Seção IV faz alusão a todas essas modalidades consideradas pela Lei de hora de trabalho pedagógico conforme o quadro abaixo.

Quadro 7: Organização temática da Seção IV da Lei Complementar nº215, de 05 de julho de 2012

Temas
1 – Título
2 - Proposição do artigo, <i>caput</i>
3 - Definição da hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)
4 - Estabelecimento do responsável pelo planejamento e organização da HTPC
5 - Estabelecimento das prioridades ao planejar, organizar e conduzir a HTPC
6 - Estabelecimento da carga horária e condições para a realização das HTPCs
7 - Definição da hora de trabalho pedagógico (HTP)
8 – Estabelecimento da carga horária e condições para a realização das HTPs
9 – Definição de hora de trabalho pedagógico realizada em local de livre escolha (HTPL)

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Ainda referente ao quadro acima, podemos notar que dos nove temas, presentes na Seção IV, quatro se referem às HTPCs. Isso pode nos indicar uma preocupação maior em delimitar esse momento em relação aos demais também considerados como hora de trabalho pedagógico.

Em relação ao conteúdo desenvolvido no tema número cinco - “Estabelecimento das prioridades ao planejar, organizar e conduzir a HTPC” - observamos que o texto prescritivo indica algumas ações como: considerar a demanda dos professores em relação às metas e prioridades da escola, elaborar pauta com a contribuição dos participantes, dividir com os envolvidos as tarefas relativas à reunião, incluindo a escolha dos textos, buscar maneiras de o grupo avaliar as reuniões.

Consideramos que estas indicações podem propiciar maior interação e envolvimento dos professores com o momento de formação, pois eles podem sugerir leituras e discussões que estejam mais relacionadas com suas preocupações e necessidades, além de sugerir mudanças por meio da avaliação do momento de formação.

No entanto, o diário de campo escrito pela professora-pesquisadora e o comentário escrito pela coordenadora, analisados a seguir, evidenciam que, na realidade, a pauta e o material utilizado em HTPC vêm pronto da secretaria municipal de educação. O coordenador e os professores apenas seguem o que é previamente determinado pela secretaria, conforme excertos abaixo:

(1) Fizemos a leitura do texto sugerido pela secretaria da educação sobre a relação família e escola (DC2).

(2) Minha resposta é que o material vem pronto da secretaria. Normalmente, a SME envia o assunto e um texto ou sugestão de vídeo. Nem sempre uso tudo o que mandam. Mas nunca mudei o texto em si. Apesar da orientação ser que podemos adaptar à nossa realidade, eles não gostam muito que o texto não seja utilizado.

Nossa pesquisa não investigou os motivos que levaram a equipe responsável pela orientação dos coordenadores a assumir essa atitude, mas, independentemente das razões, consideramos que ela contraria as determinações da legislação e compromete diretamente a autonomia do coordenador, já que este perde o papel de responsável pelo planejamento e organização da HTPC perante o grupo.

Essa atitude da equipe da secretaria municipal da educação também enfraquece a participação do grupo de professores que pode não conseguir estabelecer relações entre suas dificuldades e os textos discutidos.

Ao realizar uma releitura do conteúdo temático em termos de registros do agir encontrados na Seção IV, nos temas relativos à HTPC, temos o predomínio de menções a um agir-situado-decorrente (subsequente à Lei), pois o conteúdo faz referência aos atos que serão realizados posteriormente.

Essa questão se relaciona com a natureza de texto prescritivo da Seção IV, cujo objetivo é orientar o agir do coordenador pedagógico em um momento outro em relação às prescrições, conforme exemplifica o trecho abaixo.

II – As horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC **deverão ser planejadas e organizadas** pelo Assessor de Coordenadoria Pedagógica de cada segmento da Educação Básica, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação (LEI DO MUNICÍPIO, 2012).

No que diz respeito aos protagonistas colocados em cena na Lei, não encontramos nenhuma ocorrência do coordenador exercendo a função sintática de sujeito, temos apenas seres inanimados como protagonistas do agir, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 8: Protagonistas na lei municipal que prescreve o agir do coordenador

Protagonistas	Função sintática	Verbos
As horas de trabalho pedagógico	Sujeito	deverão
A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)	Sujeito	caracteriza-se
As horas de trabalho pedagógico coletivo	Sujeito	deverão ser planejadas
O horário de cumprimento das HTPCs	Sujeito	deverá assegurar
As escolas	Sujeito	deverão organizá-las
As reuniões da HTPCs	Sujeito	devem oportunizar
Esta atribuição (Assessor de Coordenadoria Pedagógica)	Sujeito	ficará sobre a responsabilidade

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho

Cabe ressaltar ainda que a presença de modalização deôntica expressa pelo verbo *dever*, nos exemplos acima, se justifica pelo fato de a Seção IV compor o grupo de textos de prefiguração específica do agir do coordenador, cujo objetivo é orientar esse agir com vistas à adequação e à eficácia. Por isso, a presença do verbo *dever* que remete à esfera das normas.

De acordo com o quadro acima, consideramos contraditório um documento que teoricamente visa à prefiguração do agir do coordenador não configurá-lo como protagonista desse agir. Segundo a Lei Municipal Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012, o coordenador pedagógico é o principal responsável pela formação dos professores, porém, a materialidade do texto nega a este o papel de ator nesse processo.

Essa constatação linguística vai ao encontro do que é relatado pela professora-pesquisadora em seu diário de campo e pela coordenadora em seu comentário escrito em relação ao fato de à coordenadora ser designado um papel de mera executora do que é estabelecido pela secretaria municipal da educação, conforme veremos a seguir.

4.2 Análise dos diários de campo escritos pela professora-pesquisadora sobre o trabalho das coordenadoras durante a HTPC

Apresentamos as análises referentes aos dois diários de campo produzidos pela professora-pesquisadora a fim de conhecer as interpretações configuradas nesses textos acerca do trabalho das coordenadoras.

Um dos diários de campo foi escrito em 2015 e se relaciona à coordenadora responsável pela HTPC, C1, nesse período. O outro foi redigido em 2016 e se refere à C2, outra coordenadora que assumiu o cargo da anterior. Assim, para nos referirmos²⁹ aos diários e identificarmos os excertos que exemplificam nossas análises, utilizaremos DC1 e DC2 para fazermos alusão aos respectivos diários de campo.

4.2.1 Contexto de produção: contextos sócio-histórico mais amplo, físico e sociossubjetivo dos diários de campo

Os diários de campo foram redigidos durante o ano de 2015 e início de 2016. Nesse período o Brasil passou por momentos conturbados nos âmbitos político, econômico e social³⁰.

O ano de 2015 se inicia com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff que toma posse em meio a um cenário de crise econômica.

Nesse contexto, ocorreu aumento dos preços, principalmente os de responsabilidade do governo, como energia elétrica, gasolina, gás, transporte público e alimentos.

Mediante o clima de instabilidade econômica e política que foi se instaurando no país, manifestações contrárias e a favor do governo da presidenta Dilma foram surgindo em todo o país e alcançaram repercussão internacional.

Segundo artigo publicado no site da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), o Tribunal de Contas da União (TCU) indicou em sete de outubro de 2015 a rejeição das contas, referentes a 2014, do Governo de Dilma Rousseff. Na avaliação dos ministros, a presidenta não respeitou a Lei de Responsabilidade Fiscal.

Também foram levantadas suspeitas a respeito de incorreções na campanha que reelegeu em 2014 a presidenta Dilma Rousseff e o vice-presidente Michel Temer.

²⁹ Conforme consta no capítulo em que discorremos sobre os procedimentos metodológicos analisamos os diários de campo referentes às HTPCs do dia 28/07/15 (DC1) e 08/03/16 (DC2) que constam nos anexos dessa pesquisa.

³⁰ As informações fornecidas nesse breve contexto sócio-histórico referente aos diários escritos no ano de 2015 e início de 2016 foram retiradas do site da Empresa Brasileira de Comunicação. Para conferir o artigo na íntegra: <http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2015/12/relembre-quinze-fatos-politicos-que-marcaram-2015> - última visita em 26/01/2017.

O ano também foi marcado pelos desdobramentos da operação Lava Jato³¹ que completou um ano em março de 2015. Uma lista trouxe o nome de 54 políticos que possivelmente possuem relação com o esquema de corrupção investigado.

Nesse cenário de crise econômica e política, começaram a surgir, por parte da população e por parte de grupos políticos, pedidos de *impeachment*³² da presidenta Dilma Rousseff. No início de dezembro de 2015, o presidente da Câmara, Eduardo Cunha, naquele momento, aceitou a denúncia de crime de responsabilidade: a pedalada fiscal do Plano Safra e a edição de decretos liberando dinheiro para gastos sem autorização do Congresso.

É relevante ressaltar que, desde o início do processo de impedimento da presidenta, vários grupos da sociedade apresentam argumentos contundentes sobre o golpe³³ à democracia brasileira representado pela aceitação da denúncia de crime de responsabilidade.

Em relação mais específica com a educação, assim como outros setores, a educação teve o orçamento reduzido, acarretando greves de professores de diferentes níveis, desde o ensino básico ao ensino superior, e atraso nos pagamentos de programas relacionados à educação como o Mais Educação, o Ciência sem Fronteiras e o Fundo de Financiamento Estudantil³⁴ (Fies) passou por limitações.

O ano foi marcado também por manifestações em defesa dos direitos dos profissionais da educação e dos alunos, tendo dois marcos principais. O primeiro foi a greve dos professores da rede estadual de ensino do Paraná em que aproximadamente cento e setenta manifestantes foram feridos em uma manifestação em Curitiba. E o segundo foi a ocupação de escolas por estudantes que protestavam contra o fechamento de unidades pelo Governo do Estado de São Paulo. Mediante a reação dos alunos, o governador decidiu por não implementar a mudança.

O ano de 2016 se iniciou refletindo toda a turbulência e clima de crise vividos em 2015 em todos os setores da sociedade e permeado de incertezas em relação à manutenção da democracia no país, pois estava em andamento o processo de *impeachment* ou golpe da presidenta Dilma Rousseff.

³¹ O nome do caso, “Lava Jato”, está relacionado com o início da investigação que incidiu sobre uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis que era utilizada para movimentar recursos ilícitos de uma organização criminosa. Mesmo tendo avançado para outras organizações criminosas, a investigação permaneceu com essa denominação. De acordo com o site, a operação Lava Jato é considerada a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro já realizada no Brasil. A quantia de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior empresa estatal do país, é próxima da casa de bilhões de reais. Para maiores informações acesse: <http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso/entenda-o-caso>. Acesso em 27 jan. 2017

³² Para conhecer argumentos favoráveis e contrários ao processo de *impeachment*: <http://www.cartacapital.com.br/politica/impeachment-entenda-os-argumentos-pro-e-contra>. Acesso em 27 jan. 2017

³³ <http://politica.estadao.com.br/blogs/legis-ativo/impeachment-ou-golpe/>. Acesso em 27 jan. 2017

³⁴ Para maiores informações sobre esses programas acesse: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 27 jan. 2017

Em relação à possível influência na produção dos textos pelos elementos contextuais que dizem respeito à situação material de produção, ou seja, ao mundo físico, os diários de campo DC1 e DC2 têm como emissora a professora-pesquisadora, tendo sido produzidos após a HTPC, na residência dela, utilizando o computador. O receptor dos textos, em um primeiro momento é a própria diarista no papel de pesquisadora e em um segundo a professora-orientadora do mestrado. O diário de campo DC1 foi escrito durante o ano de 2015 e o DC2 no período de fevereiro a abril de 2016.

No que diz respeito à situação de interação social, isto é, ao mundo sociosubjetivo, o emissor e os receptores identificados acima são vistos respectivamente como enunciador e destinatários.

O enunciador enuncia a partir de dois lugares sociais, a saber, como pesquisadora ligada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, tendo como área de concentração a Linguística Aplicada e pertencendo à linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de Línguas e como professora que trabalha há treze anos na escola onde ocorreu a pesquisa.

Assim, o enunciador se posiciona como professora-pesquisadora, sendo a denominação professora em primeiro lugar por possuir uma determinada vivência com o objeto analisado por participar, como dito acima, há treze anos como docente do momento de formação sobre o qual enuncia.

Como já mencionamos no item reservado para discussão dos procedimentos metodológicos da pesquisa, devido à natureza qualitativa de nosso trabalho, estivemos sempre atentos ao contexto pesquisado. Assim, o objetivo inicial da elaboração dos diários de campo era ter um instrumento que auxiliasse no entendimento do contexto de utilização dos textos trazidos pela coordenadora em HTPC, principalmente os denominados como motivacionais, pois nessa fase dos nossos estudos estávamos pensando a formação continuada na escola por meio dos textos trazidos para discussão na HTPC. Embora essa fosse a finalidade, a escrita dos diários de campo não se restringiu a isso e, com o processo de escrita, fomos percebendo que o agir da coordenadora em HTPC, mediante os envolvidos, às questões do contexto de trabalho, às prescrições, delineava-se uma perspectiva mais relevante para analisar o momento de formação na escola. Dessa forma, redirecionamos nossa pesquisa para a análise do trabalho do coordenador e o objetivo da escrita dos diários de campo se tornou registrar as considerações, comentários da professora-pesquisadora a respeito do agir da coordenadora em HTPC.

4.2.2 Nível organizacional: plano global e conteúdo temático dos diários de campo

Nesse momento, retomamos os temas abordados nos diários de campo DC1 e DC2. Segue um quadro com a sistematização dos temas.

Quadro 9: Temas presentes nos diários de campo analisados.

Diário	Temas	Parágrafos
28/07/15	Considerações sobre a HTPC	1º - 2º -
	Considerações sobre o agir da coordenadora	1º - 4º - 5º - 7º - 8º - 9º - 10º - 11º - 12º - 13º - 14º - 16º
	Considerações sobre os professores	3º - 5º - 15º - 7º
	Considerações sobre a definição dos textos da HTPC pela secretaria	6º
	Considerações sobre as discussões na HTPC	3º - 7º
08/03/16	Considerações sobre a HTPC	- 5º - 6º
	Consideração sobre o agir da coordenadora	1º - 2º - 4º - 5º - 6º
	Grande demanda de assuntos	3º
	Considerações sobre os professores	1º

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Esse levantamento da organização temática possibilita a identificação dos segmentos que compõem o tema: *considerações sobre o agir da coordenadora* e permite que nos baseemos na análise do agir da coordenadora conforme as categorias para identificação do agir construídas por Mazzillo (2006), quais sejam, um agir languageiro, um agir com instrumentos e um agir mental que envolve capacidade.

4.2.3 Nível organizacional: tipos de discursos presentes nos diários de campo

No diário de campo DC1, podemos afirmar que o discurso teórico se destaca como tipo linguístico presente na constituição do mundo discursivo desse diário, pois identificamos o predomínio do emprego de verbos no presente do indicativo que situam as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático mobilizado em conjunção com as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. Prevalecem também as formas verbais de 3ª pessoa, a ausência de dêiticos temporais e espaciais que conferem autonomia ao enunciador em relação aos parâmetros da ação de linguagem. Segue exemplo:

Há um excesso de informalidade que por um lado **é** positivo, mas por outro extremamente negativo. Todo mundo se **sente** muito à vontade para **falar** de assuntos que muitas vezes não **estão** relacionados com o assunto **discutido** (DC1).

Embora prevaleça o discurso teórico, encontramos também o discurso interativo que, da mesma forma que aquele, situa as coordenadas do mundo discursivo em conjunção com as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, no entanto, marca a implicação do enunciador em relação aos parâmetros da ação de linguagem por meio de unidades linguísticas como verbos conjugados em 1ª pessoa. Segue exemplo.

Acho que o excesso de informalidade também **dificulta** o gerenciamento do tempo **ficamos passando** de um assunto para o outro, muitas vezes **fugimos** da pauta e sempre **fica** algum recado para depois (DC1).

Observamos que nesse segmento de discurso interativo o agente produtor expõe sua avaliação sobre os efeitos do excesso de informalidade para a HTPC conduzida por C1.

Em nossas análises, identificamos que, no diário de campo DC1, a autonomia do discurso teórico em relação ao mundo ordinário dos agentes-produtores e receptores, em alguns segmentos, fica, de certa forma, reduzida devido à presença de unidades linguísticas que indicam a implicação do agente-produtor. Dessa forma, consideramos que alguns segmentos de discurso teórico são entrecortados por segmentos de discurso interativo monologado. Embora prevaleça a ausência de dêiticos temporais, espaciais e a maioria dos verbos esteja em 3ª pessoa, constituindo um tipo de discurso autônomo, não podemos deixar de notar que existe a implicação do agente-produtor marcada pelo verbo conjugado em primeira pessoa. Conforme mostra o exemplo abaixo.

A coordenadora **tem** paciência para **ouvir** os relatos, sempre **demonstra compreender** as angustias, mas **ficamos** sempre numa profusão de assuntos que **impossibilita** uma reflexão mais profunda, com embasamento científico. (DC1).

No DC1, conforme o próximo excerto, temos uma ocorrência de discurso relato interativo, pois as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático se encontram em disjunção com o mundo da ação de linguagem devido ao verbo no pretérito perfeito do indicativo e no presente genérico, somado a isso temos formas verbais e pronomes de 1ª pessoa que indicam implicação do enunciador em relação aos parâmetros da ação de linguagem.

A secretaria da educação **faz** prescrições, **faz** reuniões com as coordenadoras, mas ainda não **sentiu** na *minha* coordenadora um reconhecimento, ou a construção de uma imagem **feita** por ela sobre o que **seja** o HTPC (DC1).

O trecho que segue exemplifica a única presença do discurso narração. O verbo no pretérito perfeito do indicativo e no presente genérico situam as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um mundo disjuncto ao da ação de linguagem e há ausência de unidades linguísticas que evidenciam autonomia do enunciador.

Algumas vezes **ficou** evidente na fala dela insatisfação com as orientações **recebidas** pela secretaria, descrédito, pois de acordo com ela em alguns momentos a orientação **é** uma depois a orientação **é** outra (DC1).

Em relação ao diário de campo DC2, encontramos um certo movimento entre os tipos de discursos. Em seguimentos não muito extensos, como o apresentado abaixo, observamos um narrar implicado, discurso relato interativo, devido ao verbo no pretérito perfeito do indicativo conjugado em 1ª pessoa, seguido de um expor autônomo, discurso teórico, fruto da presença de verbos no presente do indicativo sem marcas de implicação do agente produtor, finalizado por um narrar autônomo, narração, em que o verbo no pretérito se encontra na forma de 3ª pessoa.

Fizemos a leitura do texto **sugerido** pela secretaria da educação sobre a relação família e escola. **É** perceptível que ela **lê** o texto com antecedência. Ela **vai lendo** e **comentando**. Uma professora **comentou** sobre a diferença dessa relação nas escolas do Estado (DC2).

No diário de campo DC2, há segmentos em que prevalece apenas um tipo de discurso. No exemplo abaixo temos apenas o discurso teórico configurado pelos verbos no presente que situam o mundo discursivo em conjunção com o mundo da interação e a autonomia do

enunciador em relação aos parâmetros de produção. Notamos, ainda, que nesses segmentos o conteúdo temático é o agir da coordenadora.

A coordenadora **conversa** com os professores e ao mesmo tempo não **descuida** do andamento do HTPC (DC2).

Ao pensar as análises dos diários de campo DC1 e DC2, podemos afirmar que os segmentos em discurso teórico e discurso interativo, seja em segmento separado ou entrecortando o discurso teórico, apresentam conteúdo temático de teor avaliativo em relação ao agir da coordenadora. Apenas nos segmentos em que configuram relato interativo e narração é feita uma descrição da cena.

Assim, como prevalecem o discurso interativo e o discurso teórico entrecortado pelo interativo, podemos considerar que os diários de campo, de fato, podem ser considerados um texto externo de interpretação do agir da coordenadora. Essa questão ficará mais evidente nas análises dos níveis semântico e enunciativo.

4.2.4 Nível semântico: análise do agir da coordenadora nos diários de campo

Nesse momento, vamos retomar o tema levantado no nível organizacional dos diários de campo referente à coordenadora: *consideração sobre o agir da coordenadora*, com vistas à aproximação da interpretação que a professora-pesquisadora faz do agir dela. Assim, as interpretações do agir dessa profissional estão sistematizadas no quadro abaixo.

Quadro 10: Subtemas referentes ao agir da coordenadora

Tema	Subtemas referentes à coordenadora	Parágrafos em que a interpretação se encontra
DC1 - 28/07/2015 Considerações sobre o agir da coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> - A coordenadora não tem uma imagem de que o HTPC é diferente dos momentos de conversa e descontração do grupo - A coordenadora tem paciência para ouvir, compreende as angústias - O comportamento da coordenadora dificulta uma discussão com embasamento científico 	<p>1°</p> <p>4°</p> <p>4°</p> <p>5°</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - A postura informal da coordenadora dificulta o gerenciamento do tempo - É sempre a coordenadora quem comenta os textos - A coordenadora se preocupa em colar os textos durante a HTPC - A coordenadora não tem uma imagem sobre o que é a HTPC - A coordenadora é insatisfeita com as orientações recebidas - As coordenadoras não são respaldadas pela secretaria - A falta de uma imagem da coordenadora sobre a HTPC parece vir da falta ou clareza das imposições - A organização da HTPC evidencia a falta de imagem da coordenadora acerca desse momento - A coordenadora não direciona o HTPC produtivamente - As coordenadoras podem ter dificuldade para se opor e dialogar com a secretaria municipal de educação, porque não são concursadas 	<p>7°</p> <p>8°</p> <p>10°</p> <p>11°</p> <p>12°</p> <p>13°</p> <p>14°</p> <p>14°</p> <p>16°</p>
Tema	Interpretação	Parágrafos em que a interpretação se encontra
Considerações sobre o agir da coordenadora DC2 08/03/2016	<ul style="list-style-type: none"> - A coordenadora lê o texto com antecedência - A coordenadora sempre retoma a leitura do texto - A coordenadora faz interferência para encerrar a leitura do texto. - A coordenadora conversa com os professores e não descuida do andamento do HTPC 	<p>1°</p> <p>2°</p> <p>4°</p> <p>5°</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho.

Após o levantamento mais detalhado das considerações referentes ao agir das coordenadoras, conseguimos aproximar-nos dos segmentos nos quais o agir delas é interpretado.

Consideramos que o verbo *tecer* é empregado para mostrar que a coordenadora elabora comentários sobre o texto. Os verbos *citar*, *comentar* e *contar* pressupõem a tentativa de dar exemplos na discussão sobre o texto. Já os verbos *conversar* e *perguntar* remetem à característica interpessoal do seu agir como coordenadora que a faz interagir tanto com os professores quanto com a equipe da secretaria municipal da educação. Assim, abaixo, temos os seguintes seguimentos com verbos que representam um agir linguageiro:

- (1) As leituras dos textos não despertam muitos comentários dos professores é sempre a coordenadora que **tece alguns comentários**, às vezes, **citando exemplos** pessoais, ou **contando algum fato** ocorrido enquanto estava em sala de aula. (DC1).
- (2) A coordenadora **conversa** com os professores e ao mesmo tempo não descuida do andamento da HTPC. (DC2).
- (3) Ela vai lendo e **comentando**. (DC2).
- (4) Ela **perguntou** se tínhamos mais algum comentário [...] (DC2).

Nos seguimentos abaixo, podemos identificar o agir das coordenadoras com os instrumentos simbólicos texto e leitura.

- (3) Nota-se uma preocupação em colar os textos no caderno de registro, isso é feito durante o HTPC, não é feito com antecedência. Apenas uma vez ela **colou o texto** sem ter nos entregue uma cópia devido à falta de tempo para lê-lo (DC1).
- (4) É perceptível que ela **lê o texto** com antecedência (DC2).
- (5) É sempre a coordenadora que **retoma a leitura do texto** (DC2).

Nos excertos seguintes, exemplificamos os recursos mentais (capacidades) e comportamentais tematizados nos segmentos em que a professora-pesquisadora interpreta o agir das coordenadoras.

- (6) Isso pode evidenciar que a coordenadora mesmo sendo responsável por esse momento de formação **talvez não tenha ainda uma imagem de que é um momento diferente dos nossos momentos de conversas e descontração** (DC1).
- (7) A coordenadora **tem paciência para ouvir os relatos**, sempre **demonstra compreender** as angústias [...] (DC1).

(8) Nota-se uma **preocupação em colar os textos** no caderno de registro, isso é feito durante o HTPC, não é feito com antecedência (DC1).

(9) [...] **não senti na minha coordenadora um reconhecimento, ou a construção de uma imagem feita por ela sobre o que seja o HTPC** (DC1).

(10) Algumas vezes ficou evidente na fala dela **insatisfação com as orientações recebidas pela secretaria, descrédito [...]** (DC1).

(11) **A forma como a coordenadora organiza, prepara esse momento evidencia a falta de clareza do que seja esse momento e de que maneira ele deve acontecer** (DC1).

(12) **A coordenadora** conversa com os professores e ao mesmo tempo **não descuida do andamento da HTPC** (DC2).

No quadro abaixo, apresentamos a recorrência das alusões ao tipo de agir configurado no diário de campo.

Quadro 11: Interpretação do agir das coordenadoras

Agir configurado no texto	Recorrência da configuração do agir no diário de campo
Agir mental	7
Agir languageiro	4
Agir com instrumento	3

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho.

Após essa análise, verificamos que o trabalho das coordenadoras é reconfigurado nos diários por meio de um agir languageiro em alusão à interação com as diferentes pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse trabalho, comunicando-se com elas para desempenharem suas tarefas, de um agir com instrumentos materiais e simbólicos mobilizados por elas em HTPC e de um agir que envolve atividade mental.

Em relação ao agir que envolve atividade mental, este foi o agir mais tematizado nos diários, indicando que, ao interpretar o trabalho das coordenadoras, a professora-pesquisadora traz à tona uma preocupação maior em relação à atividade mental mobilizada pelas coordenadoras para realizarem a coordenação referente à HTPC.

Assim, para refletirmos melhor acerca dessa questão da avaliação do agir das coordenadoras, direcionamo-nos para análise do nível enunciativo que nos possibilita pensar as vozes, fontes dessa avaliação e seus posicionamentos mediante ao que dizem.

4.2.5 Nível enunciativo dos diários de campo: vozes e modalizações

Conforme já explicitamos no capítulo destinado à discussão de nossos pressupostos teóricos apoiamo-nos, principalmente, na análise das vozes e como elas são gerenciadas conforme proposto por Bronckart (1999). Contudo, como indica o próprio estudioso recorremos a autores que dialogam com os postulados deste e complementam as discussões. Dessa forma, consideramos algumas questões da teoria polifônica de Ducrot (1987).

Em relação às vozes presentes nos diários de campo, devido ao fato de o agente produtor circular entre dois mundos discursivos, (do narrar e do expor), ele assume, em alguns momentos, a voz do narrador e, em outros, a voz do expositor. Acreditamos que são essas vozes neutras que gerenciam as demais vozes inseridas no texto, quais sejam, vozes de personagens, as vozes sociais e as próprias vozes do autor empírico.

Assim, por meio das marcas linguísticas, vamos identificar a alteridade constitutiva presente nos diários de campo, materializada nas diferentes vozes mobilizadas pelo narrador e pelo expositor dos textos.

De acordo com os exemplos abaixo, podemos visualizar a voz do expositor (sublinhada) como responsável pelo que é enunciado devido à ausência de marcas de implicação, ocorrendo apenas exposição de um fato. Em seguida a esse enunciado, surge a voz da professora-pesquisadora que se utiliza da afirmação do expositor para justificar que a coordenadora não diferencia a HTPC dos momentos de conversas descontraídas com os professores. Nesse seguimento, consideramos que seja a voz da professora-pesquisadora (em negrito) devido ao emprego do pronome pessoal conjugado na primeira pessoa do plural *nossos*, inserindo-a no grupo dos professores (eu+ os professores). No entanto, nesse mesmo trecho, observamos a presença de uma voz social prescritiva (em itálico) que afirma que a coordenadora é responsável pelo HTPC e que este é um momento de formação.

(1) A HTPC é um momento sem aura, sem ritual. Isso pode evidenciar que a coordenadora mesmo sendo responsável por esse momento de formação talvez não tenha ainda uma imagem de que é um momento diferente dos *nossos* momentos de conversas e descontração (DC1).

(2) **Fizemos a leitura do texto sugerido pela secretaria da educação sobre a relação família e escola. É perceptível que ela lê o texto com antecedência.** (DC2).

Relacionado à questão da alteridade constitutiva, identificamos a voz de personagem da coordenadora trazida ao texto (em negrito). A voz está expressa de modo indireto explicitada pelas fórmulas *na fala dela* e *de acordo com ela*. A instância de enunciação optou por deixar falar a C1 para assegurar a falta de clareza nas prescrições recebidas por elas, conforme demonstra o exemplo abaixo.

(3) Algumas vezes ficou evidente *na fala dela*, insatisfação com as orientações recebidas pela secretaria, descrédito, pois, *de acordo com ela*, **em alguns momentos a orientação é uma depois a orientação é outra** (DC1).

Notamos também que a voz da professora-pesquisadora se torna apenas a voz da pesquisadora, pois o discurso se torna autônomo e não encontramos marcas linguísticas da inserção do enunciador no grupo dos professores. Como podemos notar no excerto abaixo.

(4) Nota-se dificuldade do professor para se afastar das observações realizadas por meio do conhecimento cotidiano [...] (DC1).

Identificamos ainda que a voz da pesquisadora (em negrito) associa a maneira de preparar a HTPC com a falta de clareza da C1 sobre esse momento e busca apoio em uma voz social prescritiva (em itálico) evidenciada pela modalização deôntica expressa pelo verbo *deve*, que faz alusão a existência de um modelo para essa hora de trabalho pedagógico, como podemos observar no trecho que segue.

(5) **A forma como a coordenadora organiza, prepara esse momento evidencia a falta de clareza do que seja esse momento e de que maneira *ele deve acontecer*.** Em alguns momentos falta direcionamento para que a HTPC seja mais produtiva. (DC1).

Observamos, em alguns seguimentos, polifonia no nível do enunciado explicitado pela conjunção *mas* que traz dois pontos de vista distintos sobre o agir da C1. Em (6) temos um (E₁) que declara que o excesso de informalidade é positivo enquanto que o (E₂), com o qual o locutor se assimila, defende que o excesso de informalidade é negativo para a HTPC, pois conduz a discussão para assuntos alheios ao que está sendo conversado. Devido à assimilação do locutor com E₂ a perspectiva deste prevalece em detrimento do ponto de vista de E₁.

(6) Há um excesso de informalidade que por um lado é positivo (E_1), **mas** por outro extremamente negativo (E_2). Todo mundo se sente muito à vontade para falar de assuntos que muitas vezes não estão relacionados com o assunto discutido (DC1).

O mesmo ocorre em (7) em que (E_1) acha positivo o fato de a C1 ouvir os relatos dos professores e compreender suas angústias, já um outro, (E_2), considera que isso propicia uma profusão de assuntos impossibilitando o surgimento, na HTPC, de uma discussão embasada em conhecimentos científicos.

(7) A coordenadora tem paciência para ouvir os relatos, sempre demonstra compreender as angústias (E_1), **mas** ficamos sempre numa profusão de assuntos que impossibilita uma reflexão mais profunda, com embasamento científico (E_2) (DC1).

E em (8) uma voz afirma que a secretaria prescreve o agir das coordenadoras e faz reuniões com elas. Em contrapartida uma outra voz afirma que a C1 não entende o que é a HTPC.

(8) A secretaria da educação faz prescrições, faz reuniões com as coordenadoras (E_1), **mas** ainda não senti na minha coordenadora um reconhecimento, ou a construção de uma imagem feita por ela sobre o que seja o HTPC (E_2) (DC1).

Por meio da análise da conjunção *mas*, entendemos que prevalece a ideia de que o excesso de informalidade atrapalha a HTPC, a postura da C1 impossibilita uma reflexão embasada em conhecimentos científicos e que, mesmo participando de reuniões na secretaria da educação, a C1 não tem uma imagem do que é a HTPC, pois essas são informações que se encontram na oração iniciada pela conjunção, cuja ideia prevalece em relação à exposta antes da conjunção.

Assim, essa polifonia no nível do enunciado revela que, de acordo com a interpretação configurada no diário de campo, a HTPC deveria ser um momento formal em que as discussões são embasadas no conhecimento científico e que é fundamental que o coordenador tenha uma imagem clara das finalidades da HTPC.

No exemplo abaixo, (9), o expositor busca justificar essa ausência de imagem por parte da C1, relacionando-a à falta de clareza ou imposição das prescrições recebidas por ela.

(9) Talvez a falta de uma imagem clara desse momento de formação venha da falta de clareza ou imposição das prescrições (DC1).

Relacionado a essa questão, conforme levantado na organização temática do DC1, na avaliação do agir da C1, ela é considerada insatisfeita com as orientações recebidas pela equipe da secretaria municipal de educação. Talvez uma possível justificativa seja o fato de que o material para trabalhar em HTPC já venha pronto,³⁵ conforme registrado em um dos diários de campo que não foi analisado neste trabalho.

Esse fato, ainda, contraria a legislação que determina que é o coordenador e o grupo de professores os responsáveis pelo estabelecimento da pauta de acordo com as necessidades dos alunos e metas da escola.

A polifonia no nível dos enunciadores também ocorre por meio da negativa *não*. Em nossas análises, ocuparemos somente da negação polêmica, instaurada devido ao fato de E₂ negar E₁, por nos interessar o significado da refutação do enunciado positivo.

Identificamos duas perspectivas enunciativas distintas: E₁ que adota uma perspectiva afirmativa e E₂ que adota um ponto de vista negativo. Em (10), temos E₁ que afirma: As leituras dos textos despertam muitos comentários dos professores. Instaurando a polêmica temos E₂ que postula o contrário: As leituras dos textos não despertam muitos comentários dos professores.

(10) As leituras dos textos **não** despertam muitos comentários dos professores (DC1).

Em (10), o enunciado elaborado por E₁ contém a afirmação de que as leituras despertam comentários dos professores. Isso é possível devido ao fato de que a HTPC, dentre outras finalidades, é um momento de formação continuada para o professor prevista na lei:

Art. 32 - As horas de trabalho pedagógico deverão ser utilizadas na seguinte conformidade:

I - A hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC caracteriza-se fundamentalmente como:

a) Espaço de formação continuada de Educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; (LEI DO MUNICÍPIO, 2012).

³⁵ A coordenadora também reclamou da imposição do material 5 atitudes, ela relatou que a assessora não as orienta a respeito da maneira de trabalhar o material e quando as coordenadoras colocam as dúvidas ela diz que é só pegar e ler, pois está tudo no livro. A coordenadora disse: Senta com a gente, faz uma formação com os coordenadores, estuda com a gente (DC1 escrito em 04/08/15). Esse trecho, em discurso direto, evidencia o ponto de vista da coordenadora.

Assim, no exemplo (10), E₂ é uma negação da perspectiva de E₁ de que a HTPC é um momento de formação e, portanto, de discussão.

Outro exemplo de negação polêmica pode ser visualizado em (11), pois E₁ afirma: As prescrições recebidas por elas parecem ser claras. Enquanto que E₂ contrapõe: As prescrições recebidas por elas não parecem ser claras.

Consideramos que a afirmação de E₁ pode ser explicada pelo fato de que a finalidade das prescrições é orientar o trabalhador. Dessa forma, E₂ nega esse ponto de vista e adota a perspectiva de que as prescrições não cumprem seu papel.

(11) Pelo jeito existe muita cobrança por parte da secretaria e pouco respaldo para as coordenadoras. As prescrições recebidas por elas **não** parecem ser claras (DC1).

A respeito da polifonia configurada pela negativa *não*, o locutor se assimila ao E₂. Isto significa que, no jogo polifônico instaurado para avaliar o agir das coordenadoras e seu trabalho, prevalece a concepção de que a HTPC não é um momento de discussão, pois as leituras não despertam comentários dos professores e que as coordenadoras não recebem orientações claras sobre esse momento.

Após as análises das vozes presentes nos diários de campo, podemos notar que a interpretação do agir das coordenadoras ocorre por meio da voz social prescritiva que afirma que a HTPC é de responsabilidade da coordenadora e que existe um modelo do que deve ser feito. O expositor interpreta a HTPC como um momento sem aura e a voz da personagem professora relaciona essa afirmação do expositor à falta de clareza da C1 sobre esse momento.

Essa questão da falta de clareza da C1 também está presente na análise do agir mental, realizada acima, em que o número de recorrência da tematização desse agir deixa evidente a preocupação da professora-pesquisadora em relação ao recurso mental necessário para a realização do trabalho de coordenação.

A voz da personagem C1 afirma que as orientações recebidas por elas não são claras e um dos enunciadores colocados em cena pela negação também apresenta esse ponto de vista.

De acordo com o enunciador, colocado em cena pela conjunção *mas*, prevalece, na HTPC, o excesso de informalidade: a postura da C1 impossibilita uma reflexão baseada em conhecimentos científicos e ela não possui uma imagem clara do que seja a HTPC, embora ela participe de reuniões na secretaria de educação, instância responsável por prescrever o trabalho

das coordenadoras. Esse fato pode estar relacionado com a afirmação da voz da C1 e do enunciador que não consideram claras as orientações recebidas pela secretaria.

A voz do expositor, presente no diário de campo, assim como a voz da personagem professora, também relaciona a falta de clareza ou imposição das prescrições à ausência de imagem por parte da C1 sobre a HTPC.

Assim, de acordo com as vozes mobilizadas pela instância enunciativa dos diários de campo, temos a caracterização do HTPC como um momento sem essência e, a respeito da C1, é afirmado que ela não possui uma imagem clara sobre esse momento. Em contraponto, outras vozes apresentam a possibilidade de esse fato ser decorrente da falta de clareza ou imposição das prescrições.

A modalidade permite compreender melhor o posicionamento do locutor em relação ao enunciado que produz, elucida-nos acerca do relacionamento que ele estabelece com o interlocutor e ainda vivifica as vozes incorporadas por ele ao seu discurso, conforme discutido no capítulo das discussões teóricas. Analisamos aqui as modalizações presentes nos diários de campo da professora-pesquisadora.

De acordo com as análises referentes aos tipos de discursos presentes nos diários, constatamos que o discurso teórico puro ou entrecortado pelo discurso interativo predominou em relação aos demais. Esse tipo de discurso mobiliza os elementos de conteúdo tornando sua validade absoluta e situando-a como independente das circunstâncias particulares do ato de produção.

Mesmo recorrendo ao discurso teórico, identificamos a presença de modalizações e, a partir de nossas análises, constatamos que essas, embora em meio ao discurso da verdade, não se situam no campo da certeza, das normas, ou seja, das modalizações deônticas.

No diário de campo DC2 não encontramos o uso da modalização deôntica e no DC1 identificamos apenas uma ocorrência, conforme exemplificado abaixo:

A forma como a coordenadora organiza, prepara esse momento evidencia a falta de clareza do que seja esse momento e de que maneira ele **deve acontecer** (DC1).

Ressaltamos, no entanto, que a única ocorrência dessa modalização desempenha um papel importante na aproximação do modo como a professora-pesquisadora interpreta o agir das coordenadoras, pois o locutor afirma que C1 desconhece as normas, as prescrições sobre o HTPC.

No diário de campo, em trechos anteriores a esse, como o trazido abaixo, o locutor oferece possíveis justificativas para esse comportamento da C1 e para isso utiliza uma modalização apreciativa expressa pelo advérbio *não* que nega a qualidade de clareza das prescrições.

Pelo jeito existe muita cobrança por parte da secretaria e pouco respaldo para as coordenadoras. As prescrições recebidas por elas **não parecem ser claras** (DC1).

Ainda referente ao trecho trazido acima, podemos observar o posicionamento adotado pelo locutor, principalmente, no diário DC1. Ao se referir à falta de clareza das prescrições, o locutor não faz o uso da estrutura: As prescrições não são claras. Ele opta por utilizar um metaverbo com valor modal epistêmico *parece* para se referir às prescrições. O locutor também para fazer referência à cobrança recebida pelas coordenadoras utiliza no início da oração a expressão *pelo jeito*.

Dessa forma, o discurso do locutor, em relação ao agir das coordenadoras, simula uma não imposição de suas ideias, deixando ou fingindo deixar a possibilidade da não aceitação de sua opinião.

Os exemplos abaixo corroboram para essa afirmação e ainda evidenciam que o locutor não está totalmente engajado com o conteúdo veiculado.

Acho que o excesso de informalidade também dificulta o gerenciamento do tempo ficamos passando de um assunto para o outro, muitas vezes fugimos da pauta e sempre fica algum recado para depois (DC1).

Acho que o fato de elas não serem concursadas dificulta um posicionamento contrário delas em relação ao que são cobradas, **acho que** dificulta também algumas reivindicações e um diálogo mais aberto entre elas e a secretaria (DC1).

Em consonância com a postura não impositiva do locutor, nos exemplos abaixo o uso do verbo *poder* e a presença do advérbio modalizador Quase- Asseverativo *talvez* veiculam uma possibilidade epistêmica, indicando baixa adesão do locutor ao que é expressado. O conteúdo afirmado se apresenta como uma hipótese que necessita de confirmação. Para exemplificar, trazemos os excertos abaixo.

Isso **pode** evidenciar que a coordenadora mesmo sendo responsável por esse momento de formação **talvez** não tenha ainda uma imagem

de que é um momento diferente dos nossos momentos de conversas e descontração (DC1)

Talvez a falta de uma imagem clara desse momento de formação venha da falta de clareza ou imposição das prescrições (DC1)

É pertinente relacionar os modos verbais com as modalizações. Assim, retornando aos exemplos acima, observamos que o advérbio *talvez*, por indicar uma possibilidade e não uma certeza, está ligado ao emprego do modo subjuntivo na conjugação dos verbos *tenha* e *venha* corroborando para a construção de uma imagem de locutor não autoritário percebido nos diários de campo.

Em relação ao diário de campo DC2, exceto pela presença do advérbio *sempre* que marca por meio da frequência o agir da coordenadora de retomar a leitura, conforme exemplo abaixo, podemos considerar que o locutor oculta as modalidades.

É **sempre** a coordenadora que retoma a leitura do texto (DC2).

Essa ocultação é um recurso ou simulacro mobilizado pelo locutor para transmitir uma ideia de um discurso neutro, objetivo.

A análise das modalizações, então, nos aponta que as vozes mobilizadas pela instância enunciativa interpretam o agir da coordenadora, no entanto, preferem construir uma imagem não autoritária. As modalizações utilizadas não apresentam os fatos como verdades absolutas. Ao contrário, o enunciador prefere um baixo grau de engajamento em relação ao que é dito.

Essa questão se relaciona com o fato de o discurso teórico ou teórico entrecortado pelo interativo ser predominante nos diários de campo analisados. A não implicação do agente produtor e a construção de uma imagem não autoritária podem estar relacionadas ao fato de o enunciador ocupar o lugar de professora-pesquisadora que desenvolve uma pesquisa qualitativa, cuja questão principal é a discussão, o entendimento e não a postulação de verdades. Assim, as duas presenças do advérbio modalizador *talvez*, o metaverbo com valor modal epistêmico *parece*, a expressão *eu acho* indicam que as vozes do diário de campo postulam suas afirmações, ou seja, tecem interpretações sobre o agir das coordenadoras como hipóteses a serem confirmadas ou não.

4.3 Análise do comentário escrito pela coordenadora a partir da escuta da entrevista de instrução ao sócia

Neste momento, apresentamos a análise do comentário escrito pela coordenadora (C2), responsável pela HTPC durante o ano de 2016, a partir da escuta da entrevista, sendo uma das fases do método de instrução ao sócia.

4.3.1 Contexto de produção: contextos sócio-histórico mais amplo, físico e sociosubjetivo do comentário escrito pela coordenadora

O comentário escrito pela coordenadora foi escrito no início do ano de 2016, período marcado pela continuidade das manifestações em todo o Brasil. Grupos se posicionaram a favor do *impeachment* enquanto outros lutavam para que não ocorresse a consolidação do golpe.

O cenário de crise econômica permanecia o mesmo vivido em 2015 e a situação do país não apresentou melhoras em relação ao ano anterior.

Em relação à problematização do contexto físico, trata-se de um texto escrito pela emissora C2 à receptora pesquisadora-professora. O local de produção foi a casa da participante.

O comentário constitui uma das fases do método de instrução ao sócia, tendo sido escrito a partir de uma breve orientação realizada pela pesquisadora, via e-mail. De acordo com o método, o texto é escrito após a realização da entrevista, que aconteceu no dia vinte e oito de março de dois mil e dezesseis. Assim, nele encontramos referência a esse momento que o antecede: “Como havia dito na entrevista [...]”; “A pergunta sobre a que horas devo chegar me deixou confusa.” (C2)

Mediante essa situação, o objetivo do enunciador, que desempenha o papel social de principal responsável pela elaboração e condução da HTPC, parece ser tecer comentários a respeito da entrevista, refletindo sobre questões relacionadas a seu agir durante a HTPC, como demonstram os excertos: “Devo dizer que, após o HTPC de 29-03, e, ouvindo o início da entrevista, senti que falhei em alguns pontos” (C2) “Creio que nada melhor que as experiências e o tempo.” (C2).

Os comentários parecem ter como destinatário a pesquisadora. No entanto, alguns trechos apontam para a presença de outros. Quando ela esclarece sobre a importância da

presença da diretora na escola em dias de HTPC a expressão “gostaria que todos entendessem, inclusive a própria SME³⁶” (C2) projeta outros destinatários para o texto além da pesquisadora.

Em seguida, apresentamos uma análise dos temas que compõem o plano global do texto e as dimensões do trabalho do coordenador configuradas no texto analisado que pode nos auxiliar a perceber a influência dessa história do *métier* nas ações da coordenadora.

4.3.2. Nível organizacional: plano global e características do trabalho tematizadas no comentário escrito pela coordenadora

Em relação ao nível organizacional, vamos nos deter no plano global do texto e nos tipos de discursos. A identificação do plano global para o nosso trabalho nos auxiliará a compreender o agir em relação aos conteúdos mobilizados.

Assim, em sua organização global o texto apresenta um título: “Algumas considerações sobre nossa entrevista em 28-03-2016”. É dividido em onze parágrafos com espaço entre eles e sem tabulação, somando 77 linhas.

A organização temática do texto está sistematizada no quadro abaixo.

Quadro 12: Organização temática do texto.

Temas	Subtemas	Número de linhas em que o tema é desenvolvido
1 - Tarefa da coordenadora	1a - Importância da pauta na HTPC	9
2 - A falha	2a - Dificuldades com o texto 2b - Decisão de não começar pelo texto	19
3 - Desconfiança de uma questão	3a -Justificativa do atraso	5
4 - Garantir a realização da HTPC		23
5 - Material da HTPC		7
6 - Comportamento dos professores	6a - visão dos professores sobre HTPC 6b - HTPC é	19

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Esse levantamento dos temas auxiliou-nos na identificação dos conteúdos temáticos do texto que fazem alusão às características do trabalho do coordenador.

³⁶ Secretaria Municipal da Educação (SME)

De acordo com o capítulo dedicado à exposição de nossos aportes teórico-metodológicos, baseamo-nos na definição de trabalho docente desenvolvida por Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009) para analisar o trabalho do coordenador.

Assim, neste momento da análise, voltamo-nos para o trabalho do coordenador baseados nas características do trabalho evidenciadas pelos autores acima, quais sejam, pessoal, interacional, impessoal, interpessoal, transpessoal e uso de artefatos/instrumentos.

Faremos, então, um levantamento das ocorrências dessas características no texto escrito pela C2 e, na sequência, apresentaremos exemplos.

No texto, foram feitas 11 alusões à característica pessoal do trabalho do coordenador. Nos exemplos abaixo, podemos visualizar a dimensão mental, cognitiva da coordenadora. No exemplo (1), ocorre uma relação predicativa indireta em que um verbo modal ocorre entre o sujeito e o verbo. O metaverbo *procuro*, com valor pragmático, evidencia a intenção do agente, assim, entendemos essa intenção como pertencente à dimensão mental da coordenadora. Em (2), embora o verbo *gostar* não seja um metaverbo, ele conserva seu valor apreciativo, explicitando a posição subjetiva, que, consideramos como mental, do agente em relação ao predicado.

- (1) Procuro ouvir, mas ainda tenho dificuldade para estabelecer um limite.
- (2) Mas eu gosto da discussão. De ouvir a opinião dos professores.

A característica impessoal surge duas vezes. Como pode ser observado abaixo, a coordenadora traz em seu texto o que as instâncias externas prefiguram sobre seu trabalho. Em (3), a estrutura sujeito+ verbo (predicado) que compõe uma relação predicativa direta em que a relação do sujeito-verbo pode ser também considerada como assertiva, demonstra uma afirmação categórica advinda dos documentos prefigurativos do agir da coordenadora que a coloca como responsável principal pelo HTPC.

- (3) [...] o HTPC é função do Coordenador da escola, faz parte das atribuições o seu preparo e realização.

Em (4), temos uma relação predicativa indireta em que o metaverbo *deve*, apresenta valor deôntico, explicitando determinantes externos do agir

- (4) Por isso, o HTPC deve ocorrer. Sempre. (Grifo da coordenadora)

Em relação à característica transpessoal, temos cinco referências a ela. Ao voltarmos no capítulo um, notaremos que faz parte da história do trabalho de coordenação o coordenador ser visto como o maior responsável pela HTPC.

(5) [...] muitos assuntos tratados em HTPC são de referência da coordenadora e, alguém que não está envolvido com os assuntos teria maior dificuldade em seguir a pauta.

(6) Normalmente, os funcionários e professores, quando a diretora não está, costumam deixar para depois do HTPC alguns assuntos para que sejam resolvidos. Porém, no caso de um assunto muito grave, e na ausência do diretor, o HTPC seria comprometido.

Os artefatos/instrumentos são citados três vezes. Em (7), a pauta é colocada como um instrumento fundamental para a realização da HTPC. Já em (8) o texto é apenas um artefato disponibilizado pela secretaria municipal da educação.

(7) [...] alguém que não está envolvido com os assuntos teria maior dificuldade em seguir a pauta, mesmo que já estabelecida previamente. Sem uma pauta estipulada então, creio que seria impossível.

(8) Um texto longo com uma linguagem não tão fácil.

A característica interpessoal surge oito vezes. A coordenadora ressalta a importância dos outros indivíduos para que ela consiga desempenhar o seu trabalho. Em (9) ela se refere à presença da diretora e em (10), por meio dos verbos (*creio* e *vejo*), ela explicita sua opinião em relação ao comportamento dos professores e o reflexo disso para seu trabalho.

(9) Mas deixo aqui registrado a importância da diretora da Unidade escolar estar na escola em dia de HTPC.

(10) Sinceramente, creio que os professores não entendem a importância desse momento juntos. E alguns não mostram respeito. [...] Porém, vejo que nem todos os professores sabem aproveitar, o que é desanimador para a coordenadora.

Ainda temos referência ao contexto onde a HTPC ocorre, escola, e ao planejamento necessário para a organização da HTPC, respectivamente.

(11) Durante o HTPC, a escola continua funcionando a todo vapor.

(12) Como deixo tudo organizado no dia anterior, isso não me atrapalha tanto.

Este levantamento das características do trabalho do coordenador, embora se pautem no número de ocorrências de cada uma delas, não compreende que elas sejam identificadas

facilmente, apresentando total independência uma da outra. Pelo contrário, em alguns trechos parece haver fusão entre elas.

Dessa forma, esta identificação das características, feita com base no número de ocorrência, tem o objetivo de observar se há desequilíbrio entre as instâncias, acarretando prejuízos ao trabalhador e ao trabalho.

Para uma melhor compreensão das características do trabalho do coordenador configuradas no comentário escrito, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 13: Características do trabalho configuradas no comentário escrito

Características do trabalho	Número de referências às características do trabalho
Pessoal	11
Interpessoal	8
Transpessoal	5
Uso de artefatos/instrumentos	3
Impessoal	2
Interacional	0

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

A seguir, apresentamos nossas considerações acerca da relação entre os números de referências às características e o trabalho do coordenador.

Evidenciamos que a característica pessoal se sobrepôs a todas as outras. Compreendemos que esta tenha aparecido em número considerável por se tratar de um texto cuja finalidade seja registrar as impressões do trabalhador sobre seu trabalho, mas podemos pensar também que este encontra-se com dificuldades em relação às instâncias impessoal e interpessoal.

A legislação municipal analisada prescreve que o coordenador deve dividir, com os demais participantes, as tarefas referentes às reuniões, mas essa divisão não foi constatada no diário de campo nem no comentário escrito pela coordenadora.

Talvez essa seja uma possível explicação para o fato de o coordenador se colocar como fator fundamental para o acontecimento da HTPC, segundo os exemplos citados acima.

Outra característica que se destaca é a interpessoal. A presença do outro é citada em relação aos problemas do trabalho, por exemplo, a ausência da diretora, a postura dos professores que evidencia que não valorizam a HTPC.

Outra questão interessante relacionada aos elementos do trabalho do coordenador são os dilemas que a coordenadora precisa enfrentar durante a HTPC e que envolvem as diferentes características.

Abaixo apresentamos um quadro com os dilemas configurados no comentário escrito e a seguir tecemos relações com a coordenação durante à HTPC.

Quadro 14: Dilemas configurados no comentário escrito

Dilemas configurados no comentário escrito		
Ler o texto estabelecido pela secretaria	X	Discutir assuntos relacionados à escola
Realizar a HTPC	X	Resolver problemas da escola
Chamar a atenção dos professores e garantir o andamento da HTPC	X	Não chamar a atenção dos professores e comprometer o andamento da HTPC

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Em relação ao dilema que a coordenadora teve de enfrentar (característica pessoal), envolvendo a realização da leitura determinada pela secretaria da educação (dimensão impessoal) e a discussão de assuntos relevantes para a escola, consideramos que evidencia que a demanda de assuntos, decisões, discussões é maior que o tempo destinado à HTPC. Abaixo segue exemplo:

(12) A decisão de não iniciar pelo texto de reflexão, item 1 da pauta, foi tomada no momento que se iniciou o HTPC. Por diversos motivos, incluindo minha insegurança com o texto, o fato de ser longo e de precisar tratar de assuntos relevantes para o grupo e para a escola, como o Projeto Asas para voar.

Outro exemplo de escolha feita pela coordenadora e que envolve, nesse caso, as características, impessoal e transpessoal, também chama nossa atenção. As prescrições orientam que na ausência da diretora é a coordenadora quem responde pela escola, no entanto, a presença da coordenadora é vista como fundamental para a realização da HTPC. Assim, ela encontra-se na situação de ter que escolher entre resolver os problemas da escola ou realizar a HTPC.

Esse dilema evidencia uma outra situação vivenciada pela coordenadora em relação ao seu agir em HTPC: a dinamicidade da escola que congrega vários acontecimentos. Segue exemplo:

(13) Isso vai soar como um desabafo, mas gostaria que todos entendessem, inclusive a própria SME, que não é possível ao coordenador desdobrar-se em várias pessoas ao mesmo tempo. Durante o HTPC, a escola continua funcionando a todo vapor.

Outro dilema vivido pela coordenadora envolve as características pessoal e interpessoal de seu trabalho. Ela não gosta (dimensão pessoal) de chamar a atenção dos professores (dimensão interpessoal) quando estes agem de forma que compromete o andamento da HTPC, no entanto, ela precisa assegurar que ele ocorra. Assim, ela se vê entre chamar a atenção dos professores ou deixá-los à vontade, comprometendo as finalidades do momento.

Esse dilema aponta para a questão da falta de compreensão dos professores sobre a HTPC. Abaixo exemplificamos:

(14) Sei que às vezes é cansativo, mas se soubermos aproveitar, pode se transformar em um momento gostoso para trocar informações. Para a coordenadora é o momento de ver sua equipe. Nem sempre, com a correria da semana, temos tempo com nossos professores. E este é um momento. Porém, vejo que nem todos os professores sabem aproveitar, o que é desanimador para a coordenadora.

Assim, ao identificar os dilemas vivenciados pela coordenadora, retornamos à questão do desequilíbrio entre as características do trabalho do coordenador, pois a característica pessoal não consegue dialogar com as demais características para pensar sobre os dilemas que, em alguns casos, originam-se nas próprias características que poderiam subsidiar o enfrentamento dessas decisões.

Outra questão importante é que, ao identificar os dilemas, tomamos consciência do real da atividade presente no trabalho da coordenadora, ou seja, o que a coordenadora deixou de fazer, o que ela pensou que seria possível fazer, mas não fez. Consideramos fundamental trazer para a análise do trabalho do coordenador essa face de seu trabalho para que consigamos investigar a coordenação de uma perspectiva que possa contribuir para o desenvolvimento da profissão e do profissional, pois, ao problematizar o que está envolvido no real da atividade, saímos do âmbito da culpabilização do profissional e avançamos para a compreensão do desenvolvimento inerente ao trabalho.

4.3.3 Nível organizacional: tipos de discursos presentes no comentário escrito pela coordenadora

Em relação às escolhas efetuadas pelo agente produtor quanto ao contexto e ao conteúdo e que são manifestadas pelas configurações de unidades linguísticas que caracterizam os tipos de discurso, abaixo exemplificamos os tipos identificados no texto escrito pela coordenadora após a escuta da entrevista que compõe o método de instrução ao sócia.

Observamos, no exemplo a seguir, a presença única do discurso teórico configurado pelo emprego de verbos no presente do indicativo que colocam as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático mobilizado em conjunção com as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem e pelos verbos conjugados em 3ª pessoa conferem autonomia ao enunciador em relação aos parâmetros da ação de linguagem.

A entrevista **começa** com a hipótese de a coordenadora **estar sendo substituída** por alguém na **realização** do HTPC. Já **seria** uma situação complicada, visto que, muitos assuntos **tratados** em HTPC **são** de referência da coordenadora e, alguém que não **está envolvido** com os assuntos **teria** maior dificuldade em **seguir** a pauta, mesmo que já **estabelecida** previamente.

No trecho abaixo, as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático estão em conjunção com as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, devido aos verbos no presente e ocorre a implicação do enunciador em relação aos parâmetros da ação de linguagem marcada pelo uso de verbos e pronomes conjugados em 1ª pessoa. Dessa forma, identificamos o discurso interativo cuja presença é a que predomina no texto.

Sem uma pauta estipulada então, **creio** que **seria** impossível.
Gosto de **fazer** a pauta dos assuntos para minha própria organização, para não **correr** o risco de **esquecer** algo e, também, para registro, visto que muitas vezes **recebemos** visita dos assessores da Secretaria de Educação, que **acompanham** os HTPCs e **gostam** de **levar** uma cópia do que **foi trabalhado**. [...]
 Como eu **disse**, não **gosto** de **chamar** a atenção, mas algumas vezes **fica** difícil.

Notamos, no exemplo abaixo, que as coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático mobilizado, estão em disjunção com as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem devido ao uso de verbos no pretérito perfeito simples do indicativo, no pretérito imperfeito do indicativo e no futuro do pretérito do indicativo. Evidenciamos a implicação do enunciador em relação aos parâmetros da ação de linguagem marcada pelo uso de verbos

conjugados em 1ª pessoa e de pronomes em 1ª pessoa. Dessa forma, configura-se o discurso relato interativo, segundo tipo de discurso mais presente no texto.

Devo dizer que, após o HTPC de 29-03, e, **ouvindo** o início da entrevista, **senti** que **falhei** em alguns pontos. O maior deles **foi** não **ter trabalhado** com o texto **previsto** para aquele HTPC. Normalmente, sempre **cumpro** a pauta, **ficando** por vezes algum recado ou decisão para o próximo HTPC. Dessa vez, o que **ficou** para trás **foi** justamente o texto de estudo, o que **me deixa** com certo peso na consciência, visto que o HTPC é um lugar justamente para estudo em grupo.

Após fazer esse levantamento dos tipos de discurso presentes no texto da C2, é importante pensarmos na presença maior do discurso interativo. Devido ao fato de este se caracterizar pela implicação do enunciador em relação à ação, compreendemos que, no curso da produção do texto, encontramos as interpretações individuais da coordenadora o que nos possibilita, de fato, considerar a produção realizada após a escuta da gravação da entrevista como sendo uma reflexão, uma interpretação da coordenadora sobre sua ação.

Esta identificação dos tipos de discurso também é fundamental para a identificação das figuras de ação que realizamos a seguir.

4.3.4 Figuras de ação: níveis semântico e enunciativo do comentário escrito pela coordenadora

Consideramos que as análises das figuras de ação compreendem os níveis semântico e enunciativo, pois, a análise do agir é feita no nível semântico por meio de unidades linguísticas, como as modalizações, que compõem o nível enunciativo.

Em relação às figuras de ação presentes no texto, identificamos a ação canônica, a ação experiência, a ação acontecimento passado e ação definição. A recorrência dessas figuras é apresentada no quadro abaixo:

Quadro 15: Figuras de ação mobilizadas pela C2

Figuras de ação	Recorrência das figuras identificadas
Ação experiência	3
Ação acontecimento passado	2
Ação definição	1
Ação canônica	1
Ação ocorrência	0

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

A seguir discutimos e analisamos a presença dessas figuras para aproximarmos-nos da interpretação que a C2 faz de seu trabalho.

Consideramos que, no trecho abaixo, ocorre a configuração da ação canônica para a interpretação do agir. Notamos que prevalece o discurso teórico, pois a coordenadora se distancia do que está sendo afirmado. A não implicação dela dá lugar à voz da prescrição. Assim, consideramos que ela compreende seu agir embasada no que consta nos textos prescritivos:

II- As horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo assessor de Coordenadoria Pedagógica de cada segmento da Educação Básica, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação; (Lei nº 215 05/06/2012 Art.32 Das Horas de Trabalho Pedagógico).

Devido a essas características da figura da ação canônica, encontramos o discurso teórico e a modalização deôntica (o HTPC deve ocorrer), que coloca o HTPC no nível da obrigação de acordo com as normas.

Em relação ao elemento constitutivo do trabalho do coordenador nesse caso da ação canônica, encontramos a dimensão impessoal devido ao fato de existir uma lei, citada acima, que prescreve de quem é a responsabilidade de planejar e organizar o HTPC.

[...] o HTPC é função do Coordenador da escola, faz parte das atribuições o seu preparo e realização, sendo também parte das obrigações do professor. Por isso, o HTPC deve ocorrer. Sempre.

No próximo exemplo, se apresenta a figura de ação experiência. Os constituintes estáveis do agir da coordenadora são a supervisão “muitas vezes recebemos visita” e o que está nas prescrições (elaborar a pauta). Como característica própria do actante, entendemos o fato de utilizar a pauta para evitar esquecimento e agradar aos assessores. Nessa configuração, ocorre o discurso interativo, a modalização apreciativa (gosto) e os constituintes recorrentes (muitas vezes). Nessa figura, notamos uma reflexão acerca da atividade realizada.

Gosto de fazer a pauta dos assuntos para minha própria organização, para não correr o risco de esquecer algo e, também, para registro, visto que muitas vezes recebemos visita dos assessores da Secretaria de Educação, que acompanham os HTPC's e gostam de levar uma cópia do que foi trabalhado.

No trecho abaixo, configura-se a ação acontecimento passado, pois, nela se delinea um entendimento retrospectivo do agir.

A coordenadora retoma um agir anterior (não ter lido o texto na escola porque era longo e devido ao fato de a diretora estar abonando, a insegurança dela em relação ao texto) para compreensão da ação de não ler o texto na HTPC.

Dessa forma, a coordenadora relata um estado inicial: “o texto daquela semana foi enviado no dia anterior”. Uma complicação ou uma controvérsia: “um texto longo com uma linguagem não tão fácil”. “Não foi possível a leitura do texto na escola”. Um ato ou uma série de atos visando à resolução: “pedi ajuda a outra coordenadora para compartilhar o Power Point que havia montado”. A resolução efetiva: “A decisão de não iniciar pelo texto de reflexão”. Uma avaliação ou uma repreensão: “senti que falhei em alguns pontos. O maior deles foi não ter trabalhado com o texto previsto para aquele HTPC”.

O valor ilustrativo dessa figura de ação utilizada pela coordenadora para interpretar seu agir traz consigo os dilemas presentes em seu trabalho, pois ela se encontrava em uma situação em que precisava optar ou por realizar a leitura do texto ou discutir assuntos pertinentes à escola. No trecho abaixo, são trazidas à cena questões referentes ao real da atividade por meio da situação do texto que “deveria” ser lido, mas devido à falta de tempo para planejamento, a extensão do texto, insegurança não foi.

Em consonância com o tipo de figura, temos o discurso interativo com actante implicado e verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

Devo dizer que, após o HTPC de 29-03, e, ouvindo o início da entrevista, senti que falhei em alguns pontos. O maior deles foi não ter trabalhado com o texto previsto para aquele HTPC. Normalmente, sempre cumpro a pauta, ficando por vezes algum recado ou decisão para o próximo HTPC. Dessa vez, o que ficou para trás foi justamente o texto de estudo, o que me deixa com certo peso na consciência, visto que o HTPC é um lugar justamente para estudo em grupo.

Como havia tido na entrevista, o texto daquela semana foi enviado no dia anterior. Um texto longo, com linguagem não tão fácil. A diretora da escola estava abonando no dia. Não foi possível a leitura do texto na escola. Durante a entrevista, eu não sabia como o texto faria a abordagem ao assunto “indisciplina”. Eu não consegui estudá-lo. Consegui ler somente em minha casa e pedi ajuda a outra coordenadora para compartilhar o Power Point que havia montado. Mas não estava segura sobre o texto, indo totalmente ao contrário do trecho 00:35, na pergunta “Como eu devo me sentir em dia de HTPC?”, resposta: “Você deve se sentir bem segura, para passar para os professores aquilo que estiver na pauta [...]”.

No próximo exemplo, o agir da coordenadora também é interpretado por meio da figura da ação experiência. Como já explicitado, essa figura é fruto de uma relação de traços recorrentes do agir e de características individuais da coordenadora. Nesse trecho, devido ao fato recorrente de a HTPC ser na escola, é uma característica da coordenadora não chegar com

antecedência. Devemos observar, no entanto, que nesse trecho a coordenadora utiliza um verbo no pretérito imperfeito (*via*), que exprime um fato anterior ao momento em que se fala, mas não o considerando concluído e acabado, pois se sentiu insegura. Ela achou que sua maneira de agir estava sendo testada pela insistência da pesquisadora em relação ao horário “Fiquei confusa se a minha postura deveria ser diferente” Por isso, a presença do imperfeito em uma figura de ação em que predomina o presente genérico.

Como o HTPC ocorre na própria escola, não via necessidade de chegar com antecedência.

No exemplo seguinte, identificamos, novamente, a figura ação experiência que é resultado de uma relação de características recorrentes do agir e de opções individuais da coordenadora. Assim, mediante ao fato recorrente da secretaria municipal da educação (SME) enviar o texto e não gostar que seja modificado, a coordenadora opta por não usar tudo, mas também não o modifica. Como elementos linguísticos dessa figura, encontramos advérbios de nuance generalizante e reiterativa que evidenciam o grau de recorrência. Por exemplo: normalmente, nem sempre, nunca

O elemento constitutivo do trabalho do coordenador presente nesse trecho é a dimensão pessoal (reelaboração das prescrições): “nem sempre uso tudo o que mandam,” que se relaciona com o fato de a ação experiência relacionar a característica individual do actante que faz face à prescrição, à norma. Segue exemplo abaixo:

Minha resposta é que o material vem pronto da secretaria. Normalmente, a SME envia o assunto e um texto ou sugestão de vídeo. Nem sempre uso tudo o que mandam. Mas nunca mudei o texto em si. Apesar da orientação ser que podemos adaptar à nossa realidade, eles não gostam muito que o texto não seja utilizado.

Na parte do texto trazida abaixo, identificamos a ação definição. Devido às afirmações feitas pela coordenadora por meio do discurso teórico-interativo, compreendemos que ela define o agir-referente: “é um momento rico para compartilhar saberes, pensar em soluções, pensar como grupo, às vezes é cansativo, para trocar informações, de ver a equipe”.

Identificamos o marcador de identidade eu, evidenciando o posicionamento enunciativo e inúmeras modalizações epistêmicas, no texto da C2 (*eu enxergo, eu acho, eu sei, eu vejo*).

Enquanto professora, sempre enxerguei o HTPC como um momento para as decisões, os assuntos importantes sobre a escola, com estudos interessantes, e

outros bem cansativos. Como coordenadora, ainda enxergo assim. Acho que é um momento rico, pois podemos compartilhar saberes, pensar em soluções, pensarmos como grupo, como equipe. Sei que às vezes é cansativo, mas se soubermos aproveitar, pode se transformar em um momento gostoso para trocar informações. Para a coordenadora é o momento de ver sua equipe. Nem sempre, com a correria da semana, temos tempo com nossos professores. E este é um momento. Porém, vejo que nem todos os professores sabem aproveitar, o que é desanimador para a coordenadora.

Essa alternância das figuras de ação demonstra um processo interpretativo que ocorreu pela construção de perspectivas diferentes entre si, mas orientadas para a mesma direção, a saber, a coordenação referente à HTPC.

Dessa forma, consideramos que a C2 utilizou diferentes perspectivas para olhar e interpretar seu trabalho. Ora por meio de um olhar mais lógico (ação canônica), ora por meio da experiência adquirida (ação experiência), ora ilustrando seu agir (ação acontecimento passado) e ora definindo como compreende seu trabalho.

A constatação dessa mudança de perspectiva configurada no texto escrito pela coordenadora, evidenciando que de fato ela refletiu sobre seu trabalho também é importante para nossa pesquisa no concernente à aproximação do nosso objetivo de levantar diferentes interpretações sobre o trabalho do coordenador, dentre elas a desse profissional.

Ressaltamos, ainda, a importância do método de instrução ao sócia cuja execução permitiu a C2, conforme materializado no texto e discutido na análise, problematizar questões importantes acerca de seu trabalho.

Acreditamos ainda que as adaptações ao método, decorrentes de nossa realidade de pesquisa, não diminuiram a potencialidade de propiciar ao trabalhador uma perspectiva externa capaz de auxiliar na construção de novas experiências a partir do vivido, indo ao encontro do que postula Kostulski (2016, informação oral dada em curso) a respeito da flexibilidade do método.

Após realizar análises referentes à interpretação da coordenadora sobre seu trabalho referente à HTPC, dirigimo-nos para as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR

Analisar o trabalho do coordenador com base no triângulo da atividade do professor elaborado por Machado (2007), foi fundamental, pois a concepção da autora chama atenção para os elementos que exercem influência no agir profissional docente, quais sejam, o objeto, os artefatos/instrumentos, os outros, e o contexto.

De acordo com a autora, o trabalho de maneira geral pode ser concebido por essa perspectiva. Dessa forma, em nossas análises, buscamos levantar e discutir interpretações sobre o trabalho do coordenador, considerando o papel desses elementos postulados por Machado (2007).

Primeiramente, voltamo-nos para a maneira com que o texto que regulamenta o trabalho do coordenador no âmbito municipal, os diários de campo da professora-pesquisadora e o comentário escrito pela coordenadora interpretam o objeto do trabalho do coordenador.

A partir da leitura da legislação municipal referente à HTPC, podemos inferir que o objeto do trabalho do coordenador é planejar, organizar e conduzir o espaço coletivo de formação continuada de educadores e de melhoria da prática docente por meio de estudos, discussões e reflexão do currículo, considerando as demandas dos professores mediante as metas da escola e a melhoria do desempenho dos alunos.

Já a leitura do comentário escrito pela C2, possibilita-nos compreender que o objeto do trabalho do coordenador é garantir um lugar para estudo em grupo, respeitando o assunto estipulado pela secretaria municipal de educação, para compartilhar saberes, pensar em soluções, pensar como grupo, para trocar informações, para ver a equipe e tratar de assuntos importantes para a escola.

E, por último, nos diários de campo da professora-pesquisadora, identificamos que o objeto do trabalho do coordenador é direcionar um momento produtivo e formal de formação de professores, fomentando reflexões com embasamento científico.

Ao pensar no objeto do trabalho do coordenador delineado a partir dos três textos analisados, notamos que a discussão do currículo e a preocupação com o desempenho dos alunos aparecem apenas no texto da legislação, ou seja, nas prescrições. Nos diários de campo o que se destaca é a importância de as discussões serem desenvolvidas em um ambiente mais formal e embasadas em conhecimentos científicos e, no comentário escrito pela C2, é citada a importância de ser um momento de reunir a equipe.

Embora cada texto prime por algum aspecto, consideramos que não existem diferenças consideráveis na forma de conceber o objeto do trabalho do coordenador na legislação municipal, nos diários de campo escritos pela professora-pesquisadora e no comentário escrito pela coordenadora.

Assim, a comparação das três fontes de interpretação desse trabalho conduz-nos a pensar na importância de todos os elementos que compõem o trabalho, segundo Machado (2007). E impele-nos também a voltar nossa atenção para questões suscitadas pela ergonomia da atividade e da clínica da atividade, a saber, a não correspondência direta entre trabalho prescrito e trabalho realizado e a importância de compreender que o *métier* compreende tanto a atividade realizada quanto o real da atividade.

Ao olhar para essas questões, deparamo-nos com a análise dos diários de campo escritos pela professora-pesquisadora, após vivenciar a HTPC, que apontam para uma imprecisão em relação à forma com que a C1 concebe esse momento e para uma falta de clareza das prescrições, advindas da secretaria municipal da educação, recebidas por ela. No comentário escrito pela C2, são explicitados dilemas enfrentados na realização de seu trabalho, é citada a falta de compreensão dos professores em relação à importância da HTPC e a necessidade de a diretora estar presente na escola, pois a coordenadora não consegue responder por tudo que acontece na escola.

Mediante essas questões, acreditamos que ao pensar sobre o trabalho do coordenador, assim como exposto por Machado (2007), não podemos restringir-nos a apenas um vértice do triângulo dos elementos básicos do trabalho do professor, pois, como pudemos observar, não existem diferenças cruciais na forma com que cada fonte de interpretação levantada nessa pesquisa concebe o objeto do trabalho do coordenador.

Consideramos, então, à esteira de Machado (2007), que o trabalho do coordenador, referente à HTPC, exige a mobilização do seu ser integral, em diferentes momentos (planejamento, execução) com o objetivo de construir um meio que favoreça a formação continuada dos professores, guiando-se por prescrições advindas de diferentes instâncias e por paradigmas do agir oriundos do coletivo e da história de sua profissão, com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, em interação direta e indireta com diferentes pessoas em uma diversificada rede de relações que ocorrem em um determinado contexto sócio-histórico.

Nossa concepção do trabalho do coordenador referente à HTPC almeja considerar a complexidade desse agir profissional, não porque propõe um novo objeto para ele, mas por considerar outros elementos que exercem influência direta ou indireta sobre ele em conformidade com o que propõe Clot (2010), Machado (2007) e Kostulski *et al* (2011).

Assim, considerando as questões acima e após percorrer o caminho fortemente marcado pela busca por respostas às questões que nos propusemos a respeito do agir do coordenador e sua reconfiguração por meios dos textos, chamamos atenção para algumas questões.

Dentre as características do trabalho postuladas por Machado (2007), a sobreposição da característica pessoal em relação às demais, no comentário escrito pela coordenadora, possibilita-nos pensar que a vitalidade profissional no trabalho pode estar abalada, pois é fundamental ao desenvolvimento, a existência simultânea do pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Embora a finalidade do comentário escrito seja registrar as impressões do trabalhador sobre seu trabalho, justificando, assim, a ocorrência em maior número da característica pessoal, essa questão preocupa-nos.

Em relação aos dilemas, a identificação destes contribui para tornar mais evidentes questões relacionadas ao real da atividade, no agir do coordenador, em que desejo e ação convivem dialeticamente. Auxilia-nos a compreender que o trabalho realizado é, muitas vezes, uma aproximação de um dos polos que parecia ser mais adequado, ou possível naquele momento.

Quanto à interpretação que a coordenadora possui de seu trabalho referente à HTPC, a presença de quatro das cinco figuras interpretativas do agir no comentário escrito pela coordenadora, C2, possibilita-nos afirmar que ela utilizou diferentes perspectivas para olhar e interpretar seu trabalho. Ora por meio de um olhar mais lógico (ação canônica), ora por meio da experiência adquirida (ação experiência), ora ilustrando seu agir (ação acontecimento passado) e ora definindo como compreende seu trabalho (ação definição) (BULEA, 2010).

Mesmo interpretando seu agir por meio de diferentes perspectivas ou diferentes figuras, evidenciamos uma ocorrência maior da figura da ação experiência. De acordo com Bulea (2010, p.137), essa compreensão do agir-referente é embasada na perspectiva da “cristalização pessoal” das várias ocorrências experimentadas do agir e apresenta uma imagem do estado atual da compreensão do actante a respeito da tarefa. Essa questão vai ao encontro da presença maior da característica pessoal identificada na interpretação que a coordenadora faz de seu agir, revelando talvez que ela não conta com o apoio de um coletivo de trabalho, nem de prescrições que possam auxiliá-la na superação de dificuldades.

De acordo com Kostulski, *et.al.*, (2011), percebemos um desequilíbrio entre as instâncias do trabalho, podendo acarretar prejuízos à coordenadora.

Essa imagem permeada da instância pessoal da coordenadora também se relaciona com o tema *Garantir a realização da HTPC em* que a coordenadora afirma que “não é possível ao coordenador desdobrar-se em várias pessoas ao mesmo tempo” (C2). Essa afirmação evidencia

que seu contexto tem oferecido múltiplas tarefas e, como confirmam os dados, ela encontra-se desprovida do movimento dinâmico entre as outras dimensões de seu trabalho.

A coordenadora faz alusão ao papel do outro em seu trabalho, referente à HTPC, como importantes para a realização deste momento. A coordenadora considera importante a presença do diretor da escola em dia de HTPC para que ela possa realizá-la com mais tranquilidade e do papel do professor cujo comportamento e colaboração são fundamentais para a interação e a criação de um meio que propicie o desenvolvimento profissional deles. Nesse momento, retornamos à pertinência do triângulo (MACHADO, 2007) que postula o papel do outro na situação de trabalho.

Temos consciência de que nenhum método ou teoria sozinha abranja a totalidade de um objeto investigado, por isso nos filiamos ao ISD que se posiciona “como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.10). No entanto, acreditamos que a realização do método de instrução ao sócia do qual faz parte a escrita do comentário pelo trabalhador possibilitou a nós e à C2 refletir sobre a coordenação pedagógica durante a HTPC.

Mesmo não tendo realizado o método de instrução ao sócia com a finalidade maior de intervir na situação de trabalho, conseguimos, por meio da análise do comentário, notar uma reflexão por parte de C2 por meio das diferentes perspectivas interpretativas de seu agir (figuras de ação), do predomínio do tipo de discurso interativo, em que implicação do enunciador denota envolvimento com a ação de linguagem, e da configuração no texto de questões referentes à atividade realizada e ao real da atividade.

Excertos do comentário revelam que o método, ao promover o distanciamento da experiência, permitiu que a C2 de uma perspectiva externa pensasse sobre seu trabalho. Como exemplo, citamos: “Na pergunta ‘Qual a primeira coisa que faço quando chego na escola em dia de HTPC’, respondi que a primeira coisa que deve ser feita é conferir o material. Porém, raras foram as vezes que algum professor ou outro assunto não me tiraram a atenção” (C2). Nesse trecho, podemos visualizar uma reflexão relacionada à atividade realizada e ao real da atividade, pois ao realizar sua atividade ela renuncia ao ato de conferir o material que utilizará em HTPC, devido ao fato de ter que atender a professores e resolver diversos assuntos.

Mediante essas constatações, consideramos ainda que as adaptações ao método, realizados em nossa pesquisa, não diminuíram a potencialidade do método, evidenciando sua flexibilidade, conforme postula Kostulski (2016, informação oral dada em curso).

Em nossa pesquisa gostaríamos de salientar, ainda, que a elaboração do comentário escrito pela C2 suscitou indagações em relação às questões realizadas na fase anterior ao método composto pela entrevista, indicando um constante processo de questionamento e

inquietações muito produtivo: “A pergunta sobre a que horas devo chegar no HTPC me deixou confusa. A pergunta foi feita duas vezes, achei que poderia ser para testar minha primeira resposta” (C2).

A possibilidade de o trabalhador se expressar a respeito das questões que lhe são dirigidas na entrevista pode revelar sentimentos que estão presentes em situações em que seu trabalho está envolvido. Mesmo tendo sido explicitado à coordenadora que não seriam tecidos comentários avaliativos parece existir uma impressão de que está sendo testada. Esse sentimento da C2 impele-nos a pensar na concepção de pesquisa que a academia tem ajudado a construir nos sujeitos envolvidos nas investigações (TELLES, 2002).

Quanto à interpretação do trabalho das coordenadoras, referente à HTPC, presente no diário de campo, consideramos que as discussões realizadas em nossa pesquisa - embasados em Abreu-Tardelli (2015) que discute o diário de leitura como instrumento para a formação inicial de professores, assim como, outras discussões sobre o gênero diário em diferentes esferas de ação que o faz adquirir denominações complementares como diário de campo, diário de leitura, diário de aprendizagem, diário reflexivo³⁷ - nos direciona a pensar que é importante acrescentar ao gênero diário de campo a característica de texto externo de avaliação e interpretação do agir das coordenadoras (BRONCKART, 2006), conforme demonstra a análise que realizamos.

De acordo com as vozes mobilizadas pela instância enunciativa dos diários de campo, temos a caracterização da HTPC como um momento sem essência e a respeito da C1 é afirmado que talvez ela ainda não possua uma imagem clara sobre esse momento. Em contraponto, outras vozes apresentam a possibilidade de esse fato ser decorrente da falta de clareza ou imposição das prescrições recebidas pela equipe da secretaria municipal da educação, responsável por assessorar as coordenadoras.

Os diários de campo também permitiram identificar que, para a professora-pesquisadora, a HTPC é um momento diferente das conversas informais entre professores e que devem prevalecer discussões embasadas em conhecimento científico.

No que diz respeito à falta de clareza das prescrições, a interpretação do trabalho do coordenador, referente à HTPC, presente nos textos do entorno-precedente ao agir indica que este não ocupa a posição de sujeito das orações e, portanto, de acordo com Machado e Bronckart (2004), não é considerado como protagonista do agir prescrito. Consideramos contraditório um documento que *a priori* visa à prefiguração do agir do coordenador não configurá-lo como protagonista desse agir. Segundo a Lei Complementar nº215, de 05 de julho de 2012, o

³⁷ Esta discussão se encontra na página 62 deste trabalho.

coordenador pedagógico é o principal responsável pela formação dos professores, porém, nega a este o papel de ator nesse processo.

A análise da legislação também permitiu-nos identificar que a atitude da equipe da secretaria municipal da educação de enviar o assunto e o material prontos é incoerente com a Lei, pois esta estabelece que ao planejar, organizar e conduzir a HTPC é importante ouvir as contribuições dos participantes, assim como, dividir as tarefas com eles.

A partir dos elementos do triângulo do trabalho do professor (MACHADO, 2007), compreendemos que ao coordenador, deve ser dada toda autonomia para que ele possa exercer seu papel de formador dentro da escola, fortalecendo essa autonomia por meio de cursos de formação específicos para a coordenação pedagógica, de salários condizentes com a responsabilidade que assumem e, sobretudo, condições de trabalho para pôr em prática o conhecimento desenvolvido, pois como afirmou C2 “não é possível ao coordenador desdobrar-se em várias pessoas ao mesmo tempo” (C2).

A educação necessita livrar-se de medidas paliativas como enviar material pronto para a HTPC. Os responsáveis legais, em todas as instâncias, pela educação precisam garantir as condições necessárias para que o coordenador e o seu trabalho referente à HTPC sejam sinônimo de oportunidade de formação continuada de qualidade dentro da escola capaz de contribuir significativamente na resolução dos problemas em que professores e, conseqüentemente, alunos estão envolvidos.

No triângulo temos também “os outros” com os quais o coordenador interage para desempenhar seu trabalho. No caso do coordenador durante à HTPC, esse outro é composto pelas prescrições oriundas de diferentes níveis, pela direção da escola, pela literatura que versa sobre sua profissão e sua história, etc., e, principalmente, pelo grupo de professor cujo envolvimento e esclarecimento sobre o momento de formação continuada que constitui a HTPC são fundamentais.

Dessa forma, também é fundamental que os docentes tenham uma carga horária que lhes dê condições para que não precisem e não queiram utilizar essa oportunidade de desenvolvimento para outras finalidades. Eles precisam de situações profissionais favoráveis para poderem assimilar as contribuições que a HTPC tem para oferecer ao seu trabalho em sala de aula. De acordo com a C2 “Sinceramente, creio que os professores não entendem a importância desse momento juntos. E alguns não mostram respeito” (C2).

Ainda em relação “aos outros”, por mais que pareça uma questão simples, é de extrema importância que o diretor³⁸ esteja presente na escola em dia de HTPC. Ele não pode ter seu tempo de trabalho subtraído por reuniões, às vezes, desnecessárias. A presença do diretor da escola resolveria um dos dilemas enfrentados pela coordenadora que muitas vezes se encontra dividida entre a HTPC e a responsabilidade por tudo que está acontecendo naquele intervalo de tempo na escola.

O triângulo elaborado por Machado (2007) auxilia-nos também a pensar sobre os artefatos/instrumentos disponibilizados ao coordenador. Com as condições de trabalho necessárias, este profissional poderá transformar os artefatos, disponíveis pelo meio, que julgar significativos para seu trabalho, utilizando-os por considerá-los significativos e não apenas por imposição.

Assim, nossas análises conduzem ao pensamento de que pequenas ações poderiam ser realizadas, no âmbito escolar e no âmbito da secretaria municipal da educação, para que a coordenadora tenha condições de trabalho que assegurem ao máximo seu poder de agir referente à HTPC.

O comentário escrito pela coordenadora indica-nos que uma dessas pequenas ações seria a secretaria municipal da educação não convocar os diretores para reuniões no dia da semana destinado à HTPC. Essa atitude permitiria que a coordenadora voltasse toda sua atenção para a criação de um meio propício à formação continuada dos professores, além de demonstrar que a secretaria preconiza a realização da HTPC.

As análises da legislação, do comentário da coordenadora e dos diários de campo apontam-nos que outra ação seria garantir autonomia aos coordenadores pedagógicos para decidirem, juntamente com os professores da escola, em consonância com as demandas do contexto de trabalho, os assuntos que serão abordados durante a HTPC. Essa decisão evidenciaria que o coordenador é concebido pelo sistema como capaz de tomar decisões necessárias à formação continuada dos professores com os quais trabalha, melhorando inclusive a imagem que o grupo possui sobre ele, pois o poder de decidir sobre suas ações o coloca no papel de protagonista, de profissional capacitado para a função e não de um mero executor de tarefas operacionais. O acompanhamento da secretaria da educação, para que a finalidade formativa dessa reunião seja garantida, precisa ocorrer em forma de diálogo, orientação, condições de trabalho e não imposição de pautas e leituras.

³⁸ Utilizamos o substantivo masculino diretor para nos referir de maneira geral ao cargo diretor de escola.

O comentário escrito pela coordenadora, e os diários de campo sugerem que outra ação importante seria a secretaria da educação proporcionar momentos para que os trabalhadores, que ocupam o cargo de coordenador, possam discutir entre eles questões relativas ao trabalho realizado ou não referente à HTPC. Ao falarem sobre a imagem que possuem acerca da HTPC, sobre os dilemas enfrentados, sobre os sucessos, os coordenadores poderiam auxiliar uns aos outros. Assim, esse trabalhador poderia contar com o coletivo para o enfrentamento dos dilemas referentes ao momento de formação do qual é um dos principais responsáveis, e uma imagem coerente com as finalidades da HTPC poderia ser construída pelo grupo.

Por meio dos diários de campo, acreditamos que, decorrente das ações anteriores, o coordenador precisa propiciar um momento que estimule o engajamento do professor na reflexão sobre suas ações em sala de aula, por meio do conhecimento científico. A HTPC precisa ter uma organização mínima para que realmente seja visto como uma oportunidade de estudos, discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática do professor, conforme prevê a legislação municipal. Por mais que exista proximidade entre coordenador e docentes, devido ao convívio profissional diário, é necessário uma certa formalidade na condução da HTPC para que os objetivos desse momento não se percam.

Por fim, salientamos que temos consciência de que essas ações, indicadas acima, não eximem-nos do compromisso de engajarmo-nos em um movimento maior de luta pela educação, movimento este que se torna imprescindível mediante o atual contexto político de nosso país que têm subtraído recursos de áreas fundamentais como saúde e educação como “solução” para os problemas econômicos do país.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, L.S. **A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador**. 1998. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ABREU-TARDELLI, L.S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p.53-78, 2015.

AQUINO, L. de L. A. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental**. 2009 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.35-53.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Belo Horizonte, v. 16, n.1, p.1-8, 2013.

BEGNAMI, M. L. V. Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa. 2013 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013.

BOZZINI, I. C. T.; FREITAS, D. de. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. **Interciência & Sociedade**, São Carlos, v.3, n.2, p. 60-71, 2014.

_____; OLIVEIRA, M. R G de. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). **Revista LOGOS**, Rio de Janeiro, n.14, p. 36-46, 2006.

BRASIL. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996 “**Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**”.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno**. Resolução nº02 de 1º de julho de 2015. “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”.

BRONCKART. J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. (Ed.) Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**, Genève: Université de Genève, nº103, 2004.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.131-163.

_____. **Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____; LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUTTLER, D. B. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. 2009. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTILHO, A. T de; CASTILHO, C. M de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org) **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, v.9, n.2, p.99-107, 2006b.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para formação docente. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.117-136.

CUNHA, R. C. O. B; OMETTO, C. B de C. N.; PRADO, G do V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista educação**, Campinas, v.18, n.2, p.171-179, maio/ago., 2013.

DE GRANDE, P. B. **Formação Continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. 269f. Tese (Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo**. 2016. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2015/12/relembre-quinze-fatos-politicos-que-marcaram-2015> - último acesso em 26/01/2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.131-163.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.38, n.04, p.799-814, out. dez., 2012.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FRANÇA, V. D. C; MARQUES, M. A. de R. B. A relação teoria e prática no espaço das htps: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275-290, jul. dez., 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57-70, jan/abril, 2008.

GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.9-16.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 3.ed., 1996.

JORNAL ESTADÃO. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/legislativo/impeachment-ou-golpe/>. Último acesso em 27/01/2017

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 13.ed., 2011.

_____. A questão das modalidades numa nova gramática da língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos**, Araraquara, p.227-36, 1986. http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1305573682_24.koch_ingedore.pdf acesso em: 28/09/2016

KOSTULSKI, K.; *et al.* L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention das le champ de l'éducation surveillée. **Activités**, Paris, v.8, n. 1, p. 129-145, abril, 2011.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 166f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.237-256.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, SP: Parábola, 2005, p.237-259.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

_____.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

_____. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: MACHADO, A.R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação: O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.71-91

_____.; *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

_____.; J. P. BRONCKART. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

_____. GUIMARÃES, A.M de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org) **Linguagem e educação: O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.17-42.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p.160-171.

_____.; FERREIRA, A. D'O; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do professor. In: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O; LOUSADA, E. G (Org). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.15-31.

MACHADO, L. B; ARRIBAS, N. C. A. L de. Coordenador pedagógico na escola pública: uma análise à luz das representações sociais. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 171-192, mar. ago. 2011.

MANSANO, M. S. **Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente**. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*.

MAZZILLO, T.M da F. **O trabalho do professor de Língua Estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. f.177. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Combate à corrupção. Caso Lava Jato. Disponível em: lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso/entenda-o-caso. Acesso em: 27 jan.2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 27 jan.2017

MUNICÍPIO. Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012.

OLIVEIRA, A. R. de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREZ, M. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de letras, 2014.

ROCHA, A.L.C da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C.R.J.; GUAZZELLIB, C.A.B. (Org.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PLACCO, V. M. N de S; SOUZA, V. L. T de. ALMEIDA, L. R de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**.v.42. n.147, p.754-771, 2012.

REDAÇÃO CARTA CAPITAL. Disponível em:
<http://www.cartacapital.com.br/politica/impeachment-entenda-os-argumentos-pro-e-contra>.
 Último acesso: 27/01/2017

RIOS-REGISTRO, E. **A relação entre prescrição, representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de formação inicial. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D.; GARCIA, F. (Org.) **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p.97-111.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Portaria CENP- 1**, de 8 de maio de 1996. Diário Oficial do Estado. São Paulo.

SAUJAT, F.O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.5-34.

SELLA, A.F. Funções do mas em um texto oral-dialogado. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.311-327, jul./dez.2008.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. 384f. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, G. R de. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs)**: espaço de formação contínua e de produção de saberes docentes. 2013. 426f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.81-104.

STUTZ, L. A socialização de diários no desenvolvimento de alunos-professores de língua Inglesa. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.107- 126.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
 TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1.ed. 1987; 23.reimpressão 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-atitudes>. Acesso em:
 27/01/2017

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.8, n. 3, p.551- 563, Set. 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo 1: Transcrição da entrevista de instrução ao sócia

N1: Suponha que eu seja sua sócia que eu tenha que substituí-la em seu local de trabalho, especificamente em uma reunião de htpc de manhã.

N2: Quais instruções você teria que me transmitir para que ninguém perceba a substituição?

N3: É necessário que explicito bem os detalhes, me oferecer dicas para que eu possa lidar bem com todas as situações com que vou me deparar, e é importante que me dê as dicas usando o pronome você.

N4: Como eu devo me sentir no dia de htpc?

E1: Você deve se sentir bem segura, para passar para os professores aquilo que está na pauta, as dúvidas que eles tiverem, então você tem que estar bem segura do que você está passando, nem sempre eu consigo mas tudo bem.

N5: A que horas começa htpc?

E2: Começa as nove horas e termina as onze horas.

N6: A que horas eu devo chegar?

E3: Por volta de umas nove horas mesmo, cinco pras nove já deixar o material se por exemplo a intenção for passar Power point, então umas quinze pras nove já colocar o material lá, colocar o notebook, ligar e ver se está tudo funcionando.

N7: Qual a primeira coisa que eu faço quando chego na escola?

E4: Em dia de htpc?

E5: A primeira coisa que você deve fazer é conferir o material, se está tudo certo, tudo organizado, normalmente no dia anterior já é bom conferir deixar tudo mais ou menos organizado, mas no dia, a hora que você chega confirma a pauta, imprime o que está faltando, já deixa organizado o material.

N8: Então eu trago algum material para htpc?

E6: Sim.

N9: O que faz parte do meu material?

E7: Você pode trazer um caderno seu mesmo de anotações, serve pra colocar a pauta que você prepara e suas anotações, e além disso tem o caderno da escola pautado que você também cola essa pauta do que foi discutido e que foi assinado pelos professores você cola nesse caderno, aí você tira um xerox e cola no seu caderno, então são dois cadernos, você vai levar um texto de

estudo e outros matérias, por exemplo os resultados do saem e algumas outras coisas que a gente vai discutir, mas está tudo na pauta o material está pronto, só levar.

N10: Como que eu preparo esse material, sou eu que faço a escolha?

E8: Normalmente não, assim, até o meio do ano passado, primeiro semestre foram os coordenadores que organizaram esse conteúdo, a partir do segundo semestre do ano passado esse conteúdo o assunto em si vem direto da secretaria da educação, então você já recebe um tema pronto, e esse foi a mesma coisa só nos primeiros dias que os sistemas foram abertos, a gente receb um tema e os textos são da secretaria só que a gente pode incrementar ou optar por mudar algo, o tema a gente não pode mudar.

N11: Quanto tempo eu tenho pra preparar?

E9: No caso de amanhã foi mandado no meio de hoje, por isso não tive tempo de ler, normalmente eles enviam na quinta-feira da semana anterior, o HTPC é na terça então na quinta eles já costumam enviar.

N12: Então só pra eu entender, você já disse, eu posso trocar alguma coisa desse material, esse material é enviado pela secretaria e eu posso trocar.

E10: Você pode incrementar, você pode adaptar a sua realidade, o que não pode é fugir do tema.

N13: Então as outras coordenadoras utilizaram o mesmo material?

E11: Sim o mesmo, a rede toda inclusive o noturno.

N14: As coordenadoras são consultadas para darem sugestões de tema pra htpc?

E12: Ano passado a gente até deu algumas sugestões esse ano não, esse foi mais fechado, na verdade o ano passado não foi muito também não, porque o ano passado foram aquelas cinco atitudes também foi um tema bem fechado, o noturno era um pouco mais aberto, só que pessoal achou que estava dando muita confusão muito problema, então ficou fechado até para o noturno

N15: Que hora eu me dirijo para o local que acontece o htpc?

E13: As nove horas.

N16: Se algum professor que está na sala de aula me chama eu posso atendê-lo?

E14: Não deveria, porem nem sempre a gente consegue falar não.

N17: E se eu me atrasar?

E15: Não deveria também.

N18: Se alguma mãe vem a escola, eu devo conversar com ela mesmo que isso atrase o inicio da reunião?

E16: Deveria evitar, porque assim, normalmente a diretora está aí então deveria suprir esse momento, já aconteceu de vir, teve um problema com a mãe e eu não saí da htpc e depois me senti péssima por não ter saído, foi uma situação bem complicada e eu fiquei na dúvida se eu deveria ter saído ou não, se eu deveria ter parado o htpc e socorrido ou não. Só que se a gente parar pra pensar que somos uma equipe, então eu acho que agi certo de ter ficado, mas fiquei com peso na consciência um pouco.

N19: Caso ocorra um atraso, quanto tempo eu posso me atrasar?

E17: Acho que no Máximo uns quinze minutos.

N20: Onde acontece htpc? Onde será o htpc?

E18: Normalmente a gente faz na sala de leitura, porque é um espaço que tem mesas do tamanho adequado para os professores, ventilação adequada, iluminação adequada e tem o data show, a lousa digital.

N21: Tem sempre um lugar definido?

E19: Sim, normalmente eles já sabem onde tem que ir.

N22: Então os professores já se encontram no lugar onde vai ocorrer o htpc?

E20: Sim

E21: Não tem que chamá-los, eles já sabem onde vai ser então já me esperam lá.

N23: Quantos professores eu vou encontrar?

E22: Você falando na parte da manhã NE?

E23: Na parte da manhã são sete, sete professores.

N24: Como que o espaço é organizado?

E24: Normalmente são as mesas redondas, a gente junta duas mesas pra ficarem todos numa mesa só.

N25: Nesse lugar tem uma mesa para o coordenador?

E25: Junto com os professores, a mesma mesa para todo mundo.

N26: Como dou início a htpc?

E26: Com um bom dia, distribuo a mini pauta para eles acompanharem o que vai ser discutido.

N27: Eu fico em pé ou sentada?

E27: Sentada.

N28: Existe uma sequência que eu devo seguir ao realizar htpc?

E28: Sim, normalmente você segue a pauta, tudo que está na pauta, normalmente mota na ordem que são importante para as discussões, e a orientação é de deixar os recados por ultimo porque as vezes causam tumulto, as vezes a gente vai comentando alguns recados durante o surgimento de certos assunto.

N29: Como utilizo o material que eu preparei? O material que eu recebi.

E29: Você lê esse material com antecedência, no caso de muito extenso que nem essa semana eram dezessete paginas, você seleciona os pontos principais que você quer tratar com seus professores, o tempo é muito curto não dá pra tratar desses assuntos de forma tão minuciosa, então monto Power point para destacar com os professores os pontos principais e que cada um tenha o seu texto para pode acompanhar.

N30: As outras coordenadoras também fazem desse jeito?

E30: Eu acredito que sim, não todas, como caso do Power point foi uma coordenadora que disse que iria fazer desse jeito e as outras também fizeram, quando uma acha um vídeo interessante também compartilha com as outras coordenadoras.

N31: E os professores, eles interagem comigo?

E31: Normalmente sim, a turma da manhã até mais que a da tarde, você vai sentir assim que alguns professores contribuem bastante.

N32: E se ninguém se mostrar interessado?

E32: Não sei dizer, é difícil assim, se ninguém se mostrar você tenta dar algum exemplo da sala dele, puxar algum assunto que tenha a ver com aluno deles para uma maior interação.

N33: Quanto tempo eu devo abrir para as discussões?

E33: Eu gosto que haja essa discussão a todo o momento, não tem um tempo especifico conforme vai lendo o texto eu paro e a gente vai discutindo, acho que você pode discutir ate o momento que você acha que esta sendo bom para o grupo, porque as vezes a discussão foge um pouco do grupo.

N34: Como eu percebo assim que está sendo bom para o grupo?

E34: Normalmente quando não está sendo bom fica só numa reclamação, por exemplo para tratar de indisciplina e isso já não é bom para o grupo, porque não está tendo uma discussão do que a gente pode fazer para melhorar, fica ruim para o grupo porque fica aquela lamentação de um, a queixa de outro, então não faz bem para o grupo.

N35: O que eu faço se algum professor ficar tumultuando com algum assunto fora da pauta?

E35: É bem difícil essa parte porque não consigo cortar totalmente para não ser indelicada, mas assim procuro voltar no texto, eu escuto por um momento só que se você percebe que esta tumultuando demais você volta no texto e voltamos a falar do texto, mas é um pouco difícil eu acho.

N36: Como eu devo olhar para os professores durante a reunião?

E36: Como sua equipe, aquelas pessoas que você confia no trabalho, que vai fazer o trabalho na escola, porque você está ali para auxiliar mas que vai fazer o trabalho mesmo com os alunos são eles, então você tem que olhar para eles como uma equipe.

N37: Como eu me comporto se algum professor discordar do material da reunião? Do tema ou do conteúdo do texto.

E37: Se ele discordar você tem que ouvir, porque é interessante até para a discussão, como já aconteceu com uma professora que discordava com tudo que estava falando no texto e é a opinião da pessoa a gente tem que entender, e ver se ela tem outra sugestão pra gente abordar, a gente tem que ouvir a opinião da pessoa, nem sempre tudo que vem a gente mesmo concorda, tem algumas que a gente não concorda com aquilo mas está abordado no texto, é interessante que não se concorde com tudo para gerar uma discussão pra gente ver o que é bom ou não pra nossa escola, nossa realidade.

N38: Eu preciso garantir que tudo está planejado seja realmente feito?

E38: Seria bom, que tudo que está planejado fosse feito, mas nem sempre você vai conseguir, você vai ver que o tempo é muito curto, e as vezes o assunto que você acha que não geraria tanta discussão acaba gerando, e eu acho esse momento muito importante porque é o momento que reúne toda a equipe e você toda a equipe ali com você, você pode decidir muita coisa, que você pode saber do que está acontecendo, e é um tempo muito curto.

N39: Como devo reagir se algum professor tecer críticas as decisões secretaria ou até mesmo a pessoa da secretaria?

E39: A gente escuta, mas evita tecer as nossas opiniões e procurar se manter neutro, porque estamos em um cargo que é de confiança para a secretária, e tentar não aumentar o assunto, porque as vezes eles tem um descontentamento com alguma coisa da secretaria mas a gente tem que se manter neutro.

N40: Eu posso mudar algo que já estava planejado?

E40: Pode, a pauta ela não é engessada, tanto é que algumas coisas que não der tempo de trabalhar você guarda para trabalhar no próximo htpc.

N41: O que eu faço se alguém interromper htpc?

E41: Alguém de fora?

N42: Um aluno, um funcionário, outro professor.

E42: Interromper de me chamar ou de entrar assim?

N43: Vamos imaginar que alguém entre na reunião para dar algum recado, o que eu faço? Vamos imaginar que a diretora entrou para dar um recado, o que eu faço?

E43: Você permite, porque assim ela aproveita esse momento que a equipe está junta, pode acontecer, como é um lugar com muitos materiais uma hora ou outra entra uma pessoa, pede licença e não chega atrapalhar, as vezes acontece da diretora participar do htpc e ai você percebe que os assuntos se prolongam mais e ai você permite mas tenta voltar para sua pauta, seu texto, outras discussões que precisam ser feitas.

N44: Durante htpc eu terei que me ausentar da sala?

E44: Espera-se que não.

N45: E momento algum eu saio?

E45: Não deve se ausentar.

N46: Como eu sei que as coisas estão dando certo, que estão funcionando?

E46: Normalmente pela participação dos professores, que você percebe, eles estão dando opinião, estão sugerindo, você vê que as discussões estão sendo produtivas, que você consegue ver que esta dando certo.

N47: O que eu faço se algum professor fizer alguma atividade paralela a o que esta acontecendo na reunião?

E47: Preparando material, alguma coisa do tipo?

N48: Isso.

E48: Por exemplo, eu fico bastante envergonhada de ter que chamar atenção, normalmente eu não faço, eu costumo insistir em perguntar se ela não esta junto na mesa com a gente, “Você não vai sentar na mesa com a gente?”, “Vai ficar ai mesmo?”, se eu vejo que ele está participando mesmo que fazendo um recorte, eu costumo não ligar muito, os professores têm esse respeito e param para prestar atenção, não tem nada exagerado eu nunca presenciei nada exagerado assim de estar fazendo alguma coisa e não estar prestando atenção em mim.

N49: Como vou terminar htpc? Existe alguma coisa que marque o encerramento?

E49: Não, normalmente a gente até termina tumultuado porque muitas vezes os assuntos se prolongam e esta no horário que a gente tem que ir, e acaba sendo mais tumultuado.

N50: Eu faço alguma fala para encerrar?

E50: Fala, “Bom, é isso gente acabou, por hoje é só”.

N51: Posso demorar para encerrar a reunião?

E51: Normalmente não, porque alguns professores precisam ir no horário correto, então você já vê que eles vão levantando, então procurar evitar atrasar.

N52: Se algum professor quiser falar comigo após a reunião eu devo atendê-lo?

E52: Claro, sem problema.

N53: Como eu faço para ter essa conversa com ele? Como faço para atender?

E53: Você pode atendê-lo ali mesmo, se ele precisar vir na sua sala ele vem até a sua sala. Mas normalmente eles gostam de conversar após o htpc, é bom você fazer até seu horário de almoço mais tarde, porque se não você se atrasa.

N54: O que essa entrevista provocou em você? O que pode me dizer da maneira que vivenciou as situações em nossa conversa? O que você achou de responder essas perguntas?

E54: No início estava um pouco insegura, mas a todo o momento fiquei me lembrando dos htpcs, algumas perguntas eu pensei “já fiz isso”, “não deveria ter feito isso”, já serviu para me ajudar a refletir já desde agora.

N55: Então muito obrigada, por participar da minha pesquisa.

E55: Espero que seja útil.

N56: Será sim com certeza, muito obrigada.

E56: De nada.

Anexo 2: Comentário escrito pela coordenadora (C2) a partir da escuta da entrevista de instrução ao sócia.

Algumas considerações sobre nossa entrevista em 28-03-2016

A entrevista começa com a hipótese de a coordenadora estar sendo substituída por alguém na realização do HTPC. Já seria uma situação complicada, visto que, muitos assuntos tratados em HTPC são de referência da coordenadora e, alguém que não está envolvido com os assuntos teria maior dificuldade em seguir a pauta, mesmo que já estabelecida previamente. Sem uma pauta estipulada então, creio que seria impossível.

Gosto de fazer a pauta dos assuntos para minha própria organização, para não correr o risco de esquecer algo e, também, para registro, visto que muitas vezes recebemos visita dos assessores da Secretaria de Educação, que acompanham os HTPC's e gostam de levar uma cópia do que foi trabalhado.

Devo dizer que, após o HTPC de 29-03, e, ouvindo o início da entrevista, senti que falhei em alguns pontos. O maior deles foi não ter trabalhado com o texto previsto para aquele HTPC. Normalmente, sempre cumprio a pauta, ficando por vezes algum recado ou decisão para o próximo HTPC. Dessa vez, o que ficou para trás foi justamente o texto de estudo, o que me deixa com certo peso na consciência, visto que o HTPC é um lugar justamente para estudo em grupo.

Como havia tido na entrevista, o texto daquela semana foi enviado no dia anterior. Um texto longe, com linguagem não tão fácil. A diretora da escola estava abonando no dia. Não foi possível a leitura do texto na escola. Durante a entrevista, eu não sabia como o texto faria a abordagem ao assunto "indisciplina". Eu não consegui estudá-lo. Consegui ler somente em minha casa e pedi ajuda a outra coordenadora para compartilhar o Power Point que havia montado. Mas não estava segura sobre o texto, indo totalmente ao contrário do trecho 00:35, na pergunta "Como eu devo me sentir em dia de HTPC?", resposta: "Você deve se sentir bem segura, para passar para os professores aquilo que estiver na pauta [...]".

A decisão de não iniciar pelo texto de reflexão, item 1 da pauta, foi tomada no momento que se iniciou o HTPC. Por diversos motivos, incluindo minha insegurança com o texto, o fato de ser longo e de precisar tratar de assuntos relevantes para o grupo e para a escola, como o Projeto Asas para voar. Eu tinha certeza que não conseguiria cumprir toda a pauta, mas achei que conseguiria tratar pelo menos de alguns pontos do texto, o que não ocorreu.

A pergunta sobre a que horas devo chegar no HTPC me deixou confusa. A pergunta foi feita duas vezes, achei que poderia ser para testar minha primeira resposta. Como o HTPC ocorre na própria escola, não via necessita de chegar com antecedência. Fiquei confusa se a minha postura deveria ser diferente. Quanto ao atraso, uma vez cheguei 20 minutos atrasada, pois, estava discutindo junto a diretora da Unidade escolar alguns assuntos pertinentes.

Na pergunta "Qual a primeira coisa que faço quando chego na escola em dia de HTPC", respondi que a primeira coisa que deve ser feita é conferir o material. Porém, raras foram as vezes que algum professor ou outro assunto não me tiraram a atenção. Neste dia em questão, por exemplo, a diretora também não estava, e tive que resolver um assunto com aluno na minha sala, até perto do horário de HTPC. Como deixo tudo organizado no dia anterior, isso não me atrapalha tanto. Deixo apenas para imprimir a pauta e as mini pautas no dia, pois ainda podem sofrer alguma mudança. Mas deixo aqui registrado a importância da diretora da Unidade escolar estar na escola em dia de HTPC. Como disse na entrevista, somos uma equipe, e o HTPC é função do Coordenador da escola, faz parte das atribuições o seu preparo e realização, sendo também parte das obrigações do professor. Por isso, o HTPC **deve** ocorrer. Sempre.

Porém, a ausência do Diretor neste momento, dificulta para a equipe toda o andamento da rotina escolar. Normalmente, os funcionários e professores, quando a diretora não está, costumam deixar para depois do HTPC alguns assuntos para que sejam resolvidos. Porém, no caso de um assunto muito grave, e na ausência do diretor, o HTPC seria comprometido. No HTPC desta semana, todos os diretores foram convocados pela SME para participar de um Congresso, deixando todas as coordenadoras sozinhas durante o HTPC. Justamente neste dia, ocorreu um problema com um aluno um pouco antes do início do HTPC da manhã, mas, na ausência da diretora, tive que deixar para resolver depois o assunto (Caso do Júlio do 5º ano B, que trouxe um material impróprio para a escola). Isso vai soar como um desabafo, mas gostaria que todos entendessem, inclusive a própria SME, que não é possível ao coordenador desdobrar-se em várias pessoas ao mesmo tempo. Durante o HTPC, a escola continua funcionando a todo vapor.

Voltando ao assunto da pauta, há a pergunta sobre os assuntos que serão discutidos, como é o preparo do material. Minha resposta é que o material vem pronto da secretaria. Normalmente, a SME envia o assunto e um texto ou sugestão de vídeo. Nem sempre uso tudo o que mandam. Mas nunca mudei o texto em si. Apesar da orientação ser que podemos adaptar à nossa realidade, eles não gostam muito que o texto não seja utilizado. Como eu disse também na entrevista, nem sempre eu concordo também com algum ponto do texto. Mas eu gosto da discussão. De ouvir a opinião dos professores a respeito.

Acho que as perguntas mais difíceis de responder foram aquelas sobre como agir quando os professores não interagem, quando falam mal da SME ou da figura da secretaria, e quando fogem do assunto principal e ficam nas lamentações. Difíceis porque acho extremamente delicado. Como eu disse, não gosto de chamar a atenção, mas algumas vezes fica difícil. Algumas vezes, os professores agem da mesma forma que reclamam de seus alunos. Procuo ouvir, mas ainda tenho dificuldade para estabelecer um limite. Creio que nada melhor que as experiências e o tempo. No dia seguinte à entrevista tive que pedir delicadamente aos professores sobre o uso do celular, que é proibido e estava me desconcentrando. Sinceramente, creio que os próprios professores não entendem a importância desse momento juntos. E alguns não mostram respeito.

Enquanto professora, sempre enxerguei o HTPC como um momento para as decisões, os assuntos importantes sobre a escola, com estudos interessantes, e outros bem cansativos. Como coordenadora, ainda enxergo assim. Acho que é um momento rico, pois podemos compartilhar saberes, pensar em soluções, pensarmos como grupo, como equipe. Sei que as vezes é cansativo, mas se soubermos aproveitar, pode se transformar em um momento gostoso para trocar informações. Para a coordenadora é o momento de ver sua equipe. Nem sempre, com a correria da semana, temos tempo com nossos professores. E este é um momento. Porém, vejo que nem todos os professores sabem aproveitar, o que é desanimador para a coordenadora.

Anexo 3: Diários de campo analisados

28/07/2015

A HTPC é um momento sem aura, sem ritual. Isso pode evidenciar que a coordenadora mesmo sendo responsável por esse momento de formação talvez não tenha ainda uma imagem de que é um momento diferente dos nossos momentos de conversas e descontração.

Há um excesso de informalidade que por um lado é positivo, mas por outro extremamente negativo. Todo mundo se sente muito à vontade para falar de assuntos que muitas vezes não estão relacionados com o assunto discutido.

Nota-se dificuldade do professor para se afastar das observações realizadas por meio do conhecimento cotidiano e ao mesmo tempo fica difícil perceber um direcionamento para que a discussão se embase em conhecimentos científicos.

A coordenadora tem paciência para ouvir os relatos, sempre demonstra compreender as angústias, mas ficamos sempre numa profusão de assuntos que impossibilita uma reflexão mais profunda, com embasamento científico.

Acho que o excesso de informalidade também dificulta o gerenciamento do tempo ficamos passando de um assunto para o outro, muitas vezes fugimos da pauta e sempre fica algum recado para depois.

A partir de agora teremos que ler os textos sugeridos pela equipe da secretaria para unificar, padronizar os HTPC da rede. Até o HTPC noturno utilizará os mesmos textos. Agora realizar leitura de textos no HTPC se tornou uma prescrição.

As leituras dos textos não despertam muitos comentários dos professores é sempre a coordenadora que tece alguns comentários, às vezes, citando exemplo pessoais, ou contando algum fato ocorrido enquanto estava em sala de aula.

Nota-se uma preocupação em colar os textos no caderno de registro, isso é feito durante o HTPC, não é feito com antecedência.

Apenas uma vez ela colou o texto sem ter nos entregue uma cópia devido à falta de tempo para lê-lo.

A secretaria da educação faz prescrições, faz reuniões com as coordenadoras, mas ainda não senti na minha coordenadora um reconhecimento, ou a construção de uma imagem feita por ela sobre o que seja o HTPC.

Algumas vezes ficou evidente na fala dela insatisfação com as orientações recebidas pela secretaria, descrédito, pois de acordo com ela em alguns momentos a orientação é uma depois a orientação é outra.

Pelo jeito existe muita cobrança por parte da secretaria e pouco respaldo para as coordenadoras. As prescrições recebidas por elas não parecem ser claras.

Talvez a falta de uma imagem clara desse momento de formação venha da falta de clareza ou imposição das prescrições.

A forma como a coordenadora organiza, prepara esse momento evidencia a falta de clareza do que seja esse momento e de que maneira ele deve acontecer. Em alguns momentos falta direcionamento para que a HTPC seja mais produtiva.

A postura dos professores nesse momento também não evidencia que eles esperam alguma formação advinda desse momento, não parece estar claro para eles também. Que momento é esse, Quais as finalidades.

Acho que o fato de elas não serem concursadas dificulta um posicionamento contrário delas em relação ao que são cobradas, acho que dificulta também algumas reivindicações e um diálogo mais aberto entre elas e a secretaria.

08/03/16

Fizemos a leitura do texto sugerido pela secretaria da educação sobre a relação família e escola. É perceptível que ela lê o texto com antecedência. Ela vai lendo e comentando. Uma professora comentou sobre a diferença dessa relação nas escolas do Estado.

É sempre a coordenadora que retoma a leitura do texto. Um dos itens do texto era sobre a reunião de pais então ela nos perguntou sobre como foi a que fizemos.

Surgiram assuntos intercalados com a leitura do texto (notas do SAREM, cronograma dos painéis, crianças que são praticamente jogadas na escola, casos de crianças que não moram com os pais, Páscoa).

Ela fez uma interferência, convidando para ler a última parte do texto para encerrarmos e irmos para os recados.

A coordenadora conversa com os professores e ao mesmo tempo não descuida do andamento do HTPC.

Ela perguntou se tínhamos mais algum comentário sobre o texto e foi para os recados.

Anexo 4: Legislação municipal que prescreve o agir do coordenador

Art. 30 - A jornada de trabalho dos ocupantes de cargos de suporte pedagógico fica fixada em 40 (quarenta) horas semanais, devendo ser cumprida no horário de funcionamento da Unidade Escolar ou do Órgão onde estiver lotado.

SEÇÃO III

Da Jornada de Trabalho da Carreira Auxiliar

Art. 31 - A jornada de trabalho dos ocupantes de cargos da carreira auxiliar do quadro do magistério será de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 38 (trinta e oito) horas em atividades com alunos e 2 (duas) horas de trabalho de auxiliar pedagógico exercidas na escola, em atividades coletivas.

SEÇÃO IV

Das Horas de Trabalho Pedagógico

Art. 32 - As horas de trabalho pedagógico deverão ser utilizadas na seguinte conformidade:

I - A hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC caracteriza-se fundamentalmente como:

- a) Espaço de formação continuada de Educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;
- b) Trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

II - As horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Assessor de Coordenadoria Pedagógica de cada segmento da Educação Básica, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação;

III - No planejamento, na organização e na condução das HTPC's, é importante:

- a) Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- b) Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- c) Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de texto, organização dos estudos);
- d) Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- e) Prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- f) Organizar as ações de formação continuada com conteúdos às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão do Departamento da pasta pertinente.

IV- O horário de cumprimento das HTPC's, a ser organizado pelo Assessor de Coordenadoria Pedagógica, regulamentado pelo Órgão Municipal Responsável

pela Gestão Educacional, deverá assegurar que todos os professores do respectivo segmento de ensino participem num único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, 02 (duas) horas consecutivas;

V - Na impossibilidade das reuniões das HTPC's serem organizadas em apenas um dia da semana, as escolas deverão organizá-las em, no máximo, dois dias, distribuindo todos os professores em dois grupos permanentes para cada dia;

VI - Nas escolas de tempo integral as reuniões da HTPC's devem oportunizar a participação dos professores que atuam nas disciplinas do currículo básico e nas oficinas curriculares;

VII - Nas escolas, cujo número de classes não comporta posto de trabalho do Assessor de Coordenação Pedagógica, esta atribuição ficará sobre a responsabilidade do diretor da escola;

VIII - A hora de trabalho pedagógico – HTP, a ser realizada na escola caracteriza-se fundamentalmente como:

a) Espaço de estudo e pesquisa relativos à Educação;

b) Trabalho de caráter estritamente pedagógico destinado a estudos dos conteúdos curriculares, preparação de plano de ensino e plano de aula, elaboração e correção de provas, avaliação dos trabalhos dos alunos, preparação de material didático-pedagógico, discussão com seus pares, escrituração de documentos legais, organização de portfólio dos alunos e atendimento às famílias dos alunos;

c) O horário de cumprimento das HTP's, a ser organizado pelo núcleo gestor da escola, deverá assegurar a presença de todos os professores e o número de hora/dia não deverá ultrapassar o estabelecido em lei;

IX - A duração de cada hora de trabalho pedagógico é de 60 (sessenta) minutos;

X - A hora de trabalho pedagógico – HTPL realizada em local de livre escolha docente destina-se a preparação de aulas, correção de trabalhos e provas e promoção do aperfeiçoamento individual.