



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Kelli Mileni Voltero

Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início
de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas

São José do Rio Preto
2018

Kelli Mileni Voltero

Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início
de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas

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”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador(a): Profa. Dra Lília Santos
Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2018

Voltero, Kelli Mileni.

Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas / Kelli Mileni Voltero. -- São José do Rio Preto, 2018

195 p. : il., gráfs., tabs.

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. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Professores de português. 4. Professores - Formação. 5. Conflito. 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

Kelli Mileni Voltero

Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início
de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas

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”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador(a): Profa. Dra Lília Santos
Abreu-Tardelli

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira
UNESP – Câmpus de Araraquara

São José do Rio Preto
17 de agosto de 2018

Dedico este trabalho à minha família, que está sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus. É Ele que me dá inteligência, sabedoria, força para seguir nesse caminho de estudo.

Seguidamente, quero dizer o meu muito obrigada

aos meus pais, Valdir e Maria, por sempre estarem junto comigo, guiando-me por caminhos dignos e apoiando-me em meus estudos;

ao meu marido, Cleyton, pelo amor, pela paciência e pela colaboração em todas as etapas que passamos até a conclusão deste trabalho;

à minha irmã, Juciele, por sua ajuda, amizade e seus conselhos, ao meu cunhado, Marcos Gabriel, que me auxiliou desde o começo da minha caminhada para com meus estudos na pós-graduação, à minha sobrinha/afilhada, Maria Gabriela, e ao meu sobrinho, Miguel, por fazerem parte de minha vida e por trazerem momentos de felicidade;

aos meus avós, José e Maria Aparecida, Maria Benedita e Abério (*in memoriam*), por sempre orarem por mim em meus momentos de dificuldades e alegria, e por demonstrarem, com suas simplicidades, os verdadeiros valores da vida;

aos membros de perto e de longe da Família Voltero, da Família Verginio e da Família Xavier, que torceram por mim, seja em pensamentos, seja em palavras;

à instituição UNESP, por me proporcionar esta caminhada de pesquisa;

à minha orientadora, Lília Santos Abreu-Tardelli, pela sua disposição, orientação e contribuição para me ajudar a construir meu caminho como pesquisadora e, conseqüentemente, como um ser humano melhor;

à minha amiga, Angélica Hernandez-Lima, que conheci como professora e, ao longo do tempo, tornou-se uma amiga: obrigada por sempre estar de prontidão para me ajudar, com suas palavras de carinho e ânimo;

à Marta Aparecida Broietti Henrique, à Neuraci Rocha Vidal Amorim e ao Renan Bernardes Viani, pelos auxílios, comentários e pelas palavras de conforto;

à Letícia Fonseca Borges e à Thayene Schiapati Velho Borges, pela contribuição com palavras e estudos;

aos colegas e aos docentes da Faculdade de Letras (FAIMI), que me ajudaram a crescer como pessoa e aluna;

a todos os pesquisadores com quem tive a disponibilidade de discutir a minha pesquisa: Dra. Kátia Kostulski, Dr. Joaquim Dolz, Dra. Luzia Bueno, e, de maneira especial, às pesquisadoras da minha banca de qualificação, Dra. Carla Messias Silva-Hardmeyer e Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, e também, pela

disponibilidade e contribuições das docentes pesquisadoras da minha banca de defesa à Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira e à Dra. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari.

à professora Dra. Solange Aranha por estar em prontidão para a discussão do meu trabalho;

aos funcionários da UNESP/IBILCE, pelas assessorias.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a construção dessa pesquisa.

Obrigada a todos!

RESUMO

Para contribuir com as pesquisas voltadas ao trabalho docente, o objetivo deste estudo é identificar, por meio da análise textual de duas entrevistas – uma de autoconfrontação simples e outra de instrução ao sócia –, os conflitos emergentes no exercício profissional de uma professora em início de carreira pública a fim de verificar em que medida esses conflitos interferem no seu agir. Os textos analisados fazem parte do acervo de dados do projeto de ensino e intervenção intitulado “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015). Para a compreensão das relações entre linguagem e trabalho docente, Machado (2004) propõe uma perspectiva interdisciplinar, considerando, além do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, as contribuições relevantes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade. Assim, os principais aportes teóricos-metodológicos que embasam esse estudo são: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 1999/2007, 2008, BRONCKART; MACHADO, 2004, MACHADO; BRONCKART, 2009); a Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2010), e também, a teoria Polifônica da Enunciação (DUCROT, 1987), que assume a possibilidade de um enunciado abranger diferentes vozes e seus posicionamentos. Em relação à delimitação dos dados, foram pautados dois critérios: (i) a escolha de pesquisar a docente em início de carreira pública, por não conhecer ainda muito bem o contexto como trabalhadora; (ii) e as entrevistas de autoconfrontação simples e de instrução ao sócia são as que mais proporcionaram a verbalização de ações e problemáticas da docente iniciante. Por meio dos procedimentos de análise do Interacionismo Sociodiscursivo: contexto de produção, os níveis organizacional, enunciativo e semântico e da teoria Polifônica da Enunciação, foi interpretado os elementos do agir docente e seus conflitos, tais como o (não) trabalho coletivo, as responsabilidades, intenções assumidas pelos personagens e vozes no texto, os instrumentos e artefatos utilizados pela docente. As análises das entrevistas revelaram, por meio da atividade realizada e do real da atividade, que a docente em início de carreira pública apresentou várias situações que evidenciaram conflitos em situação de trabalho, tais como a indisciplina e o desinteresse dos alunos, a conformidade dos colegas de trabalho em relação às

situações vivenciadas no contexto educacional, o fingimento de produtividade de professores e alunos, a designação do retorno à sede, a atribuição de notas, a impossibilidade de usar o livro didático, a influência da apostila para o ensino de gramática tradicional.

Palavras-chave: Trabalho docente. Conflito. Professor iniciante. Formação de Professor.

ABSTRACT

In order to contribute to the researches related to the teacher's work, the objective of this paper is to identify emerging conflicts of a teacher in the beginning of her career in the public service and how these conflicts influence her action. This goal is achieved by means of textual analysis of two interviews one being simple self-confrontation and the other being instruction to the double. The analyzed texts were collected of the teaching and intervention project "From continuing training to initial training: an intervention in teaching (of grammar) of the Portuguese language" (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015). To understand the relationship between language and teaching work, Machado (2004) proposes an interdisciplinary perspective that includes the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, the relevant contributions of the French Activity Ergonomy and of the Clinic of Activity. Thus the main theoretical-methodological contributions this study is based are: the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 1999/2007, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009); French Activity Ergonomics (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004) and Clinic of Activity (CLOT, 2006a, 2010), and also of Polyphonic theory of Enunciation (DUCROT, 1987), which proposes the possibility of an utterance to have different voices and their positions. As regards the delimitation of data, it was guided by two parameters: (i) the choice to research the teacher beginning her career public service, because she doesn't know the context very well as a worker; (ii) and the interviews of simple self-confrontation and of instruction to the double are the ones that most provided the verbalization of actions and problems of the teacher. By means of the analysis procedures of Sociodiscursive Interactionism: production context, the organizational, enunciative and semantic levels and Polyphonic theory of Enunciation, was interpreted the elements of teacher action and her conflicts, such as the (not) collective work, the responsibilities, intentions assumed by the characters and voices, the instruments and artifact used by the teacher. The interviews revealed by means of activity performed and real activity that the teacher beginning of a public career focus several conflicts in her work situation, such as students' disinterest and indiscipline, co-worker's compliance regarding to situations experienced in the educational context, teachers' and students' deceiving productivity, designation to

return to the school main branch, grades attribution, the impossibility of using the text book, the influence of the “handout” for the teaching of traditional grammar.

Keywords: Teaching work. Conflict. Beginner teacher. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.....	25
Figura 2 - O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado em cada pesquisa.....	26
Figura 3 - Os mundos formais e suas pretensões.....	49
Figura 4 - Procedimentos de análise textual do ISD	54
Figura 5 - O governo do Estado de São Paulo - período de 1995 a 2018.....	87
Figura 6 - O contexto de trabalho da docente Sueli	92
Figura 7 - O caminho da docente em início de carreira no contexto público de ensino	173
Quadro 1 - Síntese das reuniões com o grupo de professores	79
Quadro 2 - Procedimentos realizados com a docente Sueli no projeto de ensino e intervenção.....	81
Quadro 3 - Dados analisados e consultados na pesquisa	81
Quadro 4 - Categorias dos professores da rede estadual de ensino	88
Quadro 5 - Plano global da ACS	96
Quadro 6 - Plano global da IAS.....	154
Quadro 7 - Comparação dos temas da ACS e IAS	174
Quadro 8 - Normas para transcrição	194
Gráfico 1 - Abertura de temas da ACS.....	98
Gráfico 2 - Percentual de aberturas de temas na ACS	149
Gráfico 3 - Abertura de temas da IAS	155
Gráfico 4 - Percentual de aberturas de temas na IAS	171
Tabela 1 - Síntese do projeto de ensino e intervenção	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	21
2.1 O trabalho docente: um diálogo entre teorias	21
2.2 A Ergonomia da Atividade Francesa	30
2.3 A Clínica da Atividade	34
2.3.1 As autoconfrontações simples e cruzada	37
2.3.2 Instrução ao sócia	38
2.4 O conflito	38
2.5 O Interacionismo Sociodiscursivo	41
2.6 Procedimentos de análise do ISD	51
2.6.1 O nível organizacional	56
2.6.2 O nível enunciativo	59
2.6.3 Oswald Ducrot: a teoria Polifônica da Enunciação	61
2.6.4 O nível semântico	66
3 METODOLOGIA	71
3.1 Natureza da pesquisa	72
3.2 O contexto	73
3.3 Os participantes do projeto de ensino e intervenção	77
3.3.1 Os participantes da pesquisa	78
3.4 As etapas do projeto de ensino e intervenção	79
3.5 Procedimentos de análise	82
3.6 Procedimentos éticos	85
4 ANÁLISE DOS DADOS	87
4.1 O contexto sócio-histórico mais amplo	87
4.2 O contexto sócio-histórico particular da docente	89
4.3 A autoconfrontação simples	94
4.3.1 Situação de produção – Contexto físico e contexto sociossubjetivo	94
4.3.2 Plano Global	95
4.3.3 Os alunos	99
4.3.4 A docente	119
4.3.5 O conteúdo escolar	133
4.3.6 As prescrições	140

4.3.7 Síntese da ACS.....	149
4.4 A instrução ao sócia.....	152
4.4.1 Situação de produção - Contexto físico e contexto sociossubjetivo	153
4.4.2 O plano global	154
4.4.3 A docente	156
4.4.4 Os colegas de trabalho.....	165
4.4.5 Os alunos	169
4.4.6 Infraestrutura escolar.....	170
4.4.7 Síntese da IAS	170
4.5 Intersecção entre autoconfrontação simples e instrução ao sócia.....	173
5 CONCLUSÕES	179
REFERÊNCIAS.....	186
ANEXOS	194
Anexo 1: Normas para transcrição	194

1 INTRODUÇÃO

Ingressei¹ na área educacional como professora no ano de 2013 após prestar uma prova que avaliaria a aptidão para o cargo de professor eventual. Nessa época, cursava o segundo ano de graduação em Letras – Português e Inglês. Comecei a lecionar como professora eventual² para substituir uma docente de Língua Inglesa, cuja carga horária de trabalho semanal era de 32 aulas, que precisou se ausentar, a princípio, por 15 dias. Entretanto, a profissional precisou se afastar por um período maior e eu a substituí por um bimestre.

Quando a professora efetiva retornou, fiquei sem aulas. Então, mantive-me disponível para substituir qualquer professor, não importando a disciplina, ou seja, eu poderia ser chamada a qualquer hora para lecionar matemática, geografia ou ciências, por exemplo. Em outubro de 2013, fui à atribuição de aulas e havia três salas disponíveis para eu lecionar língua portuguesa. Ao assumir essas turmas, fui admitida como categoria “O”³. Estávamos no início do quarto bimestre e eu era a quinta professora de português daquelas turmas. Em razão disso, inicialmente, tive muitas dificuldades, tanto em adaptar o conteúdo proposto às classes como em lidar com o comportamento dos alunos. A partir dessas vivências, comecei a observar e a me questionar sobre o trabalho do professor e sobre a formação docente.

Foi a partir dessas e de outras experiências significativas que o trabalho do professor passou a ser um tema de meu interesse. Em busca de estudar sobre esse tema, eu participei de uma disciplina, “Os gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento do aluno e do professor”, oferecida pela professora Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli. Nas aulas, tive contato com teorias que abordavam o trabalho do professor e me interessei ainda mais pelo tema.

Ao ingressar no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, tive acesso ao projeto de ensino e intervenção do programa do Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com o título “Da formação continuada à

¹ Optamos por usar a 1ª pessoa do singular no início da introdução por se tratar de um percurso pessoal realizado pela pesquisadora deste trabalho.

² Fui classificada na categoria “V” da qual fazem parte os docentes eventuais contratados apenas para substituição de aulas.

³ O professor categoria “O” é contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. As aulas para os docentes da categoria “O” são atribuídas por tempo determinado.

formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” – coordenado pela Professora Doutora Lília Santos Abreu-Tardelli (2014, 2015). Este projeto teve como objetivos formar e reconstruir/rediscutir os conhecimentos e práticas referentes ao ensino da gramática dos professores em serviço, além de contribuir também para reflexão da formação inicial dos alunos de Licenciatura em Letras (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015). Para a análise dos dados (gravação das aulas e dos métodos da CA) e de seus resultados, duas pesquisas estão sendo realizadas, sendo a primeira este estudo de mestrado e a segunda, um estudo de doutorado (HERNANDES-LIMA)⁴.

Interessei-me em investigar o trabalho de uma professora iniciante na rede pública de ensino após participar como ouvinte de algumas reuniões com o coletivo de trabalho, que colaboraram com o projeto de ensino e a intervenção em questão (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015), e entrar em contato com alguns dados já coletados, por me identificar com ela, já que também estava em início de carreira, e por considerar que o entendimento do contexto investigado ajudaria a abarcar mais elementos para entender a formação docente.

Ademais, pesquisar o trabalho do professor que se encontra em início de carreira tem sido tema de vários estudos (dissertações e teses), tais como na Linguística, Linguística Aplicada e na Educação. Tais estudos se baseiam em aportes teóricos diferentes, alguns dos quais sinterizaremos⁵ a seguir⁶.

Martins (2002), em sua tese na área de Filologia e Linguística Portuguesa, investigou quatro professoras iniciantes de língua portuguesa, que lecionavam no ensino fundamental (5^a – 8^a série) da rede pública municipal de Cassilândia, Mato

⁴ Estudo de doutorado (em andamento) “A dimensão interpessoal do trabalho do professor: a influência dos outros no agir docente” (HERNANDES-LIMA).

⁵ A partir desse momento, optamos por usar a 1^a pessoa do plural, pois este trabalho faz uma interlocução com o projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015), além de considerar relevantes as discussões realizadas com o coletivo de pesquisa do ALTER-FIP.

⁶ A palavra de busca foi “professor iniciante” nos sites:

- Catálogo de teses e dissertações – CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.
- Repositório Institucional Unesp. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/>>.
- Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. Disponível em: <<http://www.theses.usp.br/>>.
- Repositório da produção científica e intelectual da UNICAMP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/simple-search?query=professor+iniciante&filtername=all>>.
- Biblioteca digital – PUC. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/simple-search?query=professor+iniciante>>.

Grosso do Sul. A partir de um estudo de caso e de uma pesquisa-ação, o trabalho teve como objetivo contribuir na formação das professoras em início de carreira. A dinâmica da pesquisa ocorreu por meio de coleta de depoimentos e observação das aulas, que teve como intuito observar como as professoras ministravam suas aulas; por meio de reuniões de estudo, que tiveram como objetivo relatar as atividades, além de especificar as dificuldades enfrentadas e fornecer subsídios teóricos; e de retorno às aulas ministradas, para observar se houve interferência pedagógica. Ao analisar a formação profissional, foi constatado que as professoras eram inseguras e temerosas quanto ao fazer pedagógico, pelo motivo de ter havido lacunas na graduação; no que se refere às concepções de linguagem e ensino de língua materna, algumas docentes registraram a tendência ao ensino tradicional e, outras, a um ensino inovador. Martins (2002) salientou que, no decorrer da pesquisa-ação, houve um movimento gradativo na formação e nas ações das profissionais. Também ressaltou algumas características do professor em início de carreira, por exemplo: a consciência de serem sempre aprendizes, os anseios por novos conhecimentos e a disposição em aceitar o novo (MARTINS, 2002).

Outro estudo realizado foi o de Anjos (2006), que, a partir de um perspectiva histórico-cultural, analisou as interpretações de início de carreira feitas por professoras de uma rede pública municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, que iniciaram suas carreiras em décadas diferentes (1970-2000). Anjos (2006) menciona que, por mais que as professoras tenham vivenciado momentos históricos diferentes, algumas questões são similares, tais como: divisão de trabalho, separação entre teoria e prática, formação inicial e continuada. E outros aspectos mudaram, como os modos de conceber o ensino, por meio de políticas educacionais, a formação de professores e as práticas de ensino; ademais, a criação de espaços institucionais de trabalho coletivo, persistindo, entretanto, o sentimento de solidão e dificuldade na construção de um coletivo de trabalho.

Já Santos (2007) teve como objetivo, em sua tese, investigar o significado do trabalho docente, em especial, o dos professores iniciantes do ciclo II de uma escola pública do município de Osasco, por meio de uma investigação teórica complementada com dados empíricos. Os participantes dessa pesquisa foram professores iniciantes (dois efetivos e quatro eventuais) de várias disciplinas – matemática, educação física, ciências, artes, língua portuguesa e língua inglesa – e alunos do curso de história que trabalhavam na rede como professores eventuais. O

estudo teceu considerações sobre a história do capitalismo e a história da educação brasileira, e concluiu que a crescente desqualificação dos professores de escolas públicas não está relacionada apenas ao conhecimento e à vontade do docente, mas também a aspectos mais amplos gerados pelo social. E, também, que os professores iniciantes não reconhecem a sua função social como trabalhador, sendo estes os menos valorizados e orientados em suas ações no contexto escolar.

Com relação ao estudo de Pienta (2007), este buscou investigar como se dá a construção da práxis pedagógica de um grande número de profissionais recém-formados, vivenciando sua primeira experiência profissional no magistério da rede pública municipal de ensino em escolas de periferia de uma grande cidade. A abordagem escolhida foi a crítico-dialética e a técnica, do grupo focal⁷. De acordo com Pienta (2007), pôde-se observar que os professores iniciantes apresentaram dificuldades em definir o conteúdo a ser trabalhado por falta de referencial curricular; que o professor em início de carreira é direcionado às piores turmas, piores horários e piores condições de trabalho. A partir das dificuldades encontradas, os professores tomam iniciativas, tais como: colaboração entre os próprios professores iniciantes; busca de apoio da equipe pedagógica, autonomia de formação complementar; e a busca por conhecer pessoas fora da escola que tenham mais experiência profissional. Em relação à formação inicial e continuada desse profissional, o estudo constatou que estes não subsidiam o processo de tornar-se professor; dessa forma, os professores criam iniciativas próprias na realização de suas funções, ou seja, a aprendizagem do ofício acontece na prática.

Em sua dissertação, Gimenes (2017) pesquisou, em quatro escolas de Ribeirão Preto, os professores iniciantes de diferentes disciplinas (biologia, educação artística, física, história, matemática e química) do ensino médio da rede estadual paulista. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os profissionais explicitaram ter dificuldades em relação à administração de tempo pessoal e profissional e que suas inserções foram por meio de apoio da gestão escolar e dos professores. Em relação à permanência na carreira pública, ela é devida à relação

⁷ Grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. (POWELL; SINGLE in GATTI, 2005, p. 7 apud PIANTA, 2007, p. 09)

com alunos e colegas de trabalho: o aprendizado dos alunos e a valorização e reconhecimento do trabalho docente pelos discentes (GIMENES, 2017).

No que tange aos estudos, cuja base teórica está fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e na Clínica da Atividade (CA), destacamos os trabalhos de Abreu-Tardelli (2006) que, em sua tese, pesquisou as relações entre linguagem e trabalho educacional no contexto de Educação a Distância, tendo como participante um professor experiente, iniciante, entretanto, em Educação a Distância. Os resultados da pesquisa mostraram que, no texto prescritivo, no Decreto de 2.494/1998, há a ausência do professor e a crença de que a tecnologia em si geraria educação, além da diminuição da desigualdade. Segundo Abreu-Tardelli (2006), na entrevista, o professor, antes mesmo de atuar no **chat educacional**, apresentava algumas dificuldades: o cansaço do profissional quanto à capacidade física e psíquica, e, em relação ao *chat* educacional, a não apropriação do *chat* como ferramenta pelo professor e a não ação do outro como aluno, gerando impedimento para o agir do docente (ABREU-TARDELLI, 2006).

Já a pesquisa de Longhi (2013) teve como objetivo analisar como dois professores iniciantes de língua francesa se apropriam de um artefato – os jogos –, transformando-os em instrumentos em um curso extracurricular de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-SP). O estudo considerou que os professores têm uma visão positiva de jogos, pois despertam a emoção e auxiliam na aprendizagem do aluno. Mas, por serem professores iniciantes, apresentaram dificuldades em articular o uso do jogo com outros artefatos presentes na sala de aula, além de suas atividades serem intensamente autorreguladas (LONGHI, 2013). Outros estudos que envolvem professor iniciante de língua francesa são de Barioni (2016) e Soares (2016).

A partir dos estudos que abrangem professores em início de carreira, evidenciamos que alguns dos resultados abordados são referentes às problemáticas do trabalho docente, entretanto, podemos perceber que há um número moderado de pesquisas relacionadas ao professor de língua portuguesa, que tem como foco os conflitos vivenciados pelo docente em sua atividade de trabalho.

Dessa maneira, acreditamos que esse trabalho possa colaborar para uma melhor compreensão da atividade docente, além de contribuir para a construção de instrumentos para uma formação de professores.

Machado (2002, p. 41) já apresentava uma das problemáticas do trabalho docente: ela dizia que “a própria origem da atividade educacional e de seu desenvolvimento permitiu que ela, durante muito tempo, fosse vista como ‘missão’, ‘sacerdócio’, dificultando a atribuição de um sentido profissional a ela”. Com base em Machado (2002), percebemos que o educador é um profissional, um trabalhador, sendo a escola, dentre outros, o local de sua área de trabalho em que ele ensina e aprende, ou seja, adquire experiências para o aperfeiçoamento de sua profissão. Dado que, às vezes, esse trabalhador é considerado erroneamente como um vocacionado, a sua situação de trabalho também é complexa, pois apresenta vários aspectos a serem observados, especialmente para aquele profissional que está em início de carreira. “Aquela ou aquele que ‘entra’ em uma situação de trabalho, sem conhecê-la previamente, tem de começar, não tem outras escolhas senão cumprir a prescrição que, inicialmente, é o único recurso para conseguir fazer o que deve ser feito” (CLOT, 2010, p. 295).

O trabalho do docente é conflituoso uma vez que não é exercido apenas para os discentes. Clot (2006a, p. 101) menciona que “cada um dos três polos dessa tríade da atividade dirigida traz em si conflitos que são fatores de incitação para cada um dos outros.” Segundo Amigues (2004, p. 41), “a atividade do professor dirige-se não apenas para os alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”. De acordo com Machado e Bronckart (2009), o trabalhador enfrenta conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com prescrições entre outros. Além disso, as condições que esses profissionais atuam são de extrema importância para a sua atuação. De acordo com Machado e Magalhães,

No Brasil, os múltiplos papéis que os professores desempenham, o excesso de alunos nas classes, a pouca motivação dos alunos para o ensino escolar, os baixos salários, a multiplicação das horas de trabalho e até mesmo a violência física a que estão expostos os professores, criam uma situação de trabalho extremamente difícil (MACHADO; MAGALHÃES, 2002, p. 140).

Acreditamos que se deva dar ênfase a esse profissional que está inserido em um sistema educacional público dirigido por um mesmo regimento há mais de

vinte anos⁸, ou seja, um ensino organizado e mantido pelo Estado de São Paulo. Dermeval Saviani (2005), filósofo e educador, que corrobora os estudos referentes à educação brasileira, menciona que cabe ao poder público a responsabilidade de garantia das condições materiais e pedagógicas às escolas, tais como infraestrutura, instituição de agentes – trabalhadores, em especial os professores –, definindo critérios sobre formação, admissão e funções desempenhadas, definição das diretrizes pedagógicas, componentes curriculares, entre outros.

Como podemos observar, o trabalho docente apresenta vários aspectos problemáticos, assim, devemos investigar o trabalho desse profissional – o ensino como trabalho (SAUJAT, 2004) –, suas experiências, suas dificuldades e seus desenvolvimentos. E para a investigação, entendemos que é a partir dos textos e de suas análises que conseguiremos compreender as ações humanas (BRONCKART 2004, apud MACHADO et al., 2009), especificamente, nesse estudo, a ação docente e seus conflitos; por isso adotamos como aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em razão de que este visa à compreensão do agir humano e propõe que “as **práticas linguageiras situadas** (ou os textos-discursos) são **instrumentos principais do desenvolvimento humano**, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifo do autor).

Posto isso, este estudo tem como objetivo geral identificar, por meio de análise textual de duas entrevistas – uma de autoconfrontação simples (ACS) e outra de instrução ao sócia (IAS) –, os conflitos emergentes no exercício profissional de uma professora em início de carreira pública, a fim de verificar, em que medida esses conflitos interferem em seu agir. As delimitações dos dados foram pautadas em dois critérios: (i) a escolha de pesquisar a docente em início de carreira pública, por não conhecer ainda muito bem o contexto como trabalhadora; (ii) e os dados (ACS e IAS) são os que mais proporcionaram a verbalização de suas ações e problemáticas do seu contexto de trabalho, sendo que a escolha da primeira ACS foi

⁸ O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) administra o Estado de São Paulo desde 1995, tendo sido eleito para governador Mário Covas Júnior. Atualmente, o estado tem como governador Geraldo Alckmin Filho.

pela razão de a docente estar vivenciando a alteração de seu contexto de trabalho; já a IAS, pelo motivo de a docente explicitar sua rotina de trabalho.

A partir dos aspectos inerentes que podem influenciar o trabalho dessa docente e considerando a importância de analisar, especificamente, os conflitos e suas interferências, procuramos responder às seguintes perguntas:

1. Quais são os temas mais recorrentes apresentados
 - a) Na entrevista de autoconfrontação simples (ACS)?
 - b) Na entrevista de instrução ao sócio (IAS)?
2. A partir dos temas mais recorrentes, há conflitos emergentes? Se sim, quais?
3. A docente expõe conflitos em temas menos recorrentes? Se sim, quais?
4. De que forma os conflitos emergentes são reconfigurados
 - a) Na entrevista de autoconfrontação simples?
 - b) Na entrevista de instrução ao sócio?
5. Por meio das entrevistas de ACS e IAS, quais são os conflitos que integram os elementos constitutivos do trabalho da docente em início de carreira? E em que medida esses conflitos interferem em seu agir?

Para contribuímos para a construção do entendimento do trabalho docente e a fim de respondermos as perguntas de pesquisa, nosso trabalho será organizado da seguinte maneira: primeiro, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica que norteia este estudo, abrangendo a compreensão do trabalho docente, seguidamente, as contribuições da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade nesse contexto de pesquisa e os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e seu método de análise. Em seguida, a metodologia da pesquisa, explicitando o percurso que foi realizado na interlocução com o projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015). Posteriormente, os resultados das análises das entrevistas de ACS e IAS. E, ao final, concluiremos com a reflexão dos resultados deste estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Neste capítulo discorreremos sobre as concepções de trabalho docente e sua análise, além de abordarmos as influências e os auxílios de outras disciplinas para a reflexão das relações entre trabalho, especificamente, trabalho docente, e a linguagem.

2.1 O trabalho docente: um diálogo entre teorias

Refletindo sobre a definição de trabalho docente, abordamos as concepções desenvolvidas por Anna Rachel Machado, que propõe para a compreensão do trabalho docente um diálogo entre teorias, isto é, uma perspectiva interdisciplinar, considerando os princípios científicos e pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade (MACHADO, 2004).

Machado (2007) corrobora a afirmação de Bronckart (2006), o qual assevera que faz alguns anos que a atividade de ensino tem sido considerada um **verdadeiro trabalho**. A pesquisadora (2007, p. 85) aponta que “só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo”, pois esse termo está sendo aplicado em um sentido marxista – “elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e seu desenvolvimento” (MACHADO, 2007, p. 84).

Machado (2007) afirma que se costuma dizer que foi nos escritos da bíblia que um dos primeiros sentidos de trabalho foi encontrado, carregando conotações negativas. Uma delas é como uma punição dada a Adão e Eva pelo pecado cometido, isto é, providenciar seus próprios alimentos após a expulsão do paraíso (ABREU-TARDELLI, 2006). Embora também haja relatos bíblicos que relatam de forma positiva situações de trabalho, como, por exemplo, a criação do mundo por Deus, isto é, um trabalho realizado pelo criador, além de Jesus Cristo ser filho de um carpinteiro (ABREU-TARDELLI, 2006).

Segundo Machado (2007), o termo **trabalho** só apareceu nas línguas românicas no começo do século XVI, de uma derivação da palavra *tripalium*, sendo este um instrumento de tortura usado para punir os escravos rebeldes.

Abreu-Tardelli (2006, p. 30) explicita que foi a partir do século XVIII que o conceito de trabalho se consolidou, “com a Revolução Industrial, com a Revolução Francesa e com a Declaração dos Direitos do Homem, surgindo, até mesmo, a concepção do ‘direito ao trabalho’”. Dessa forma, posteriormente, no século XIX, o trabalho passa a ter valor positivo e central na sociedade (ABREU-TARDELLI, 2006). Foi nesse século que surgiram as ideias de Engels e Marx, conceituando o trabalho em ponto de vista universal e atemporal (MACHADO, 2007).

Machado (2007) menciona que, especialmente nos países desenvolvidos, novas exigências e capacidades foram sendo colocadas aos trabalhadores, tais como a capacidade de compreender e aplicar grandes números de informações e a de comunicar-se eficientemente, isto é, “um sujeito da comunicação, mas de uma comunicação cujo funcionamento deve ser sempre predeterminado pelas empresas” (MACHADO, 2007, p. 88). Foi nessa época, na França, que surgiu o interesse das ciências do trabalho pela linguagem, constituindo equipes interdisciplinares, isto é, formadas por pesquisadores de diferentes áreas, inclusive linguistas, e, assim, também se abriu o interesse da Linguística sobre estudos da linguagem no e sobre o trabalho (MACHADO, 2007).

De acordo com Machado (2007), até o final da década de 90, os estudos da Ergonomia ou por equipes interdisciplinares não tinham o trabalho do professor como objeto de estudo.

Foi novamente com a mudança do mundo do trabalho que a situação de trabalho docente passou a ser pesquisada. Essas mudanças “por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 1995, apud MACHADO, 2007, p. 88) começaram a ser colocadas pelas instituições governamentais e pelas empresas. O primeiro aspecto foi a avaliação dos programas e métodos de formação profissional que estavam sendo aplicados até o momento, sendo considerados não adequados para a formação dos profissionais, uma demanda do mercado de trabalho (MACHADO, 2007).

Machado (2007) explicita que, a partir dessas avaliações, muitas reformas foram elaboradas e aplicadas sobre os sistemas educacionais, estabelecendo a lógica do mercado de trabalho, exigindo a renovação dos métodos e dos conteúdos de ensino, mas também “apregoando-se a necessidade da constituição de um novo profissional do ensino” (MACHADO, 2007, p. 89). De acordo com a autora, os

Parâmetros Curriculares Nacionais são um exemplo concreto desse processo no Brasil.

Indicando que a educação teve a interferência do neoliberalismo, Machado expõe que, de acordo com Oliveira (2005, p. 88 apud Machado 2007, p. 89), esse aspecto pôde ser observado “da forma mais explícita na proposta da OMC [Organização Mundial do Comércio] de classificar a educação como um serviço, sendo os serviços categorizados como um gênero de mercadoria”. Por meio dessas mudanças educacionais, uma das consequências recai sobre o agir docente, sua subjetividade e identidade (MACHADO, 2007). E, para isso, de acordo com Machado (2007, p.90), as políticas educacionais incentivaram o desenvolvimento de processos de formação docente, acarretando uma quantidade grande de pesquisas que “atrelavam-se às demandas institucionais”.

Entretanto, segundo Machado (2007), ao mesmo tempo, ocorreu um movimento de reação às políticas organizacionais, buscando compreendê-las e assim surgiu

a necessidade de se considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem de acordo como uma determinada teoria ou sobre a necessidade de usarem novos artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos pelos especialistas que para os governos trabalhavam (MACHADO, 2007, p. 90).

Foi nesse contexto de reação às políticas governamentais, no final da década de 90 e entrando no novo milênio, que os pesquisadores encontram uma abordagem que abrangesse toda a complexidade da atividade educacional como trabalho e real papel do professor, a Ergonomia (MACHADO, 2007). Bronckart (2006) menciona que o interesse pelo trabalho docente se deu pela

emergência problemática educacional foi, em primeiro lugar, resultado de evolução ‘natural’ dos trabalhos de didáticas das disciplinas; principalmente da didática das línguas; em segundo lugar e complementarmente, foi resultado do encontro relativamente recente do campo da didática das disciplinas escolares com o da ergonomia ou o da análise do trabalho. (BRONCKART, 2006, p. 204)

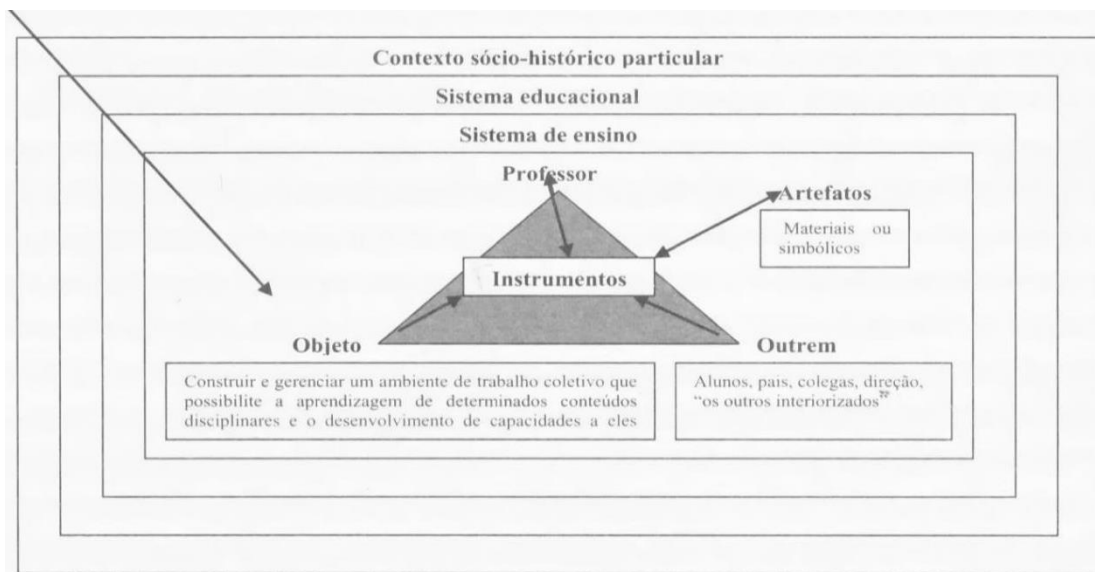
Com o intuito de investigar o trabalho educacional, Anna Rachel Machado, no início dos anos 2000, formou o grupo ALTER⁹, em que se abordaram alguns questionamentos: fato de as atividades educacionais não serem relacionadas como trabalho, tanto por pesquisadores brasileiros como pelos pesquisadores franceses, além de o professor ser considerado como um sujeito a quem sempre falta algo, e, também, terem a convicção de que, mediante o contexto, não sabiam o que é de fato o trabalho desse profissional (MACHADO et. al., 2009). Esses questionamentos foram as molas propulsoras para a criação do projeto do grupo ALTER, que foi orientado por duas questões centrais: “(1) o que uma análise de textos produzidos no e sobre o trabalho educacional pode nos revelar de novo sobre esse trabalho? (2) 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).

Machado (2007), com base nos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade que trazem propriedades da atividade de trabalho, e do ISD que também contribui com pesquisas referentes ao trabalho docente, desenvolveu uma definição do trabalho docente, sendo explicitado por ela como uma definição provisória, pois são pelos dados e pelos resultados das pesquisas que as conceptualizações se constroem.

Pontuamos assim, que o trabalho do docente precisa ser pesquisado, pois várias questões influenciam o seu trabalho. Como podemos observar em Machado (2007, 2010), a pesquisadora elaborou uma representação de elementos básicos do trabalho do docente, com base em Clot (2006), Amigues (2004) e Bronckart (comunicação pessoal, 2007).

⁹ ALTER-CNPQ (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) – era coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Após o falecimento da pesquisadora, o grupo passou a ser coordenado pelas pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães, tendo sua sede na Universidade de São Paulo (USP).

Figura 1 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula



Fonte: MACHADO, 2010, p. 165.

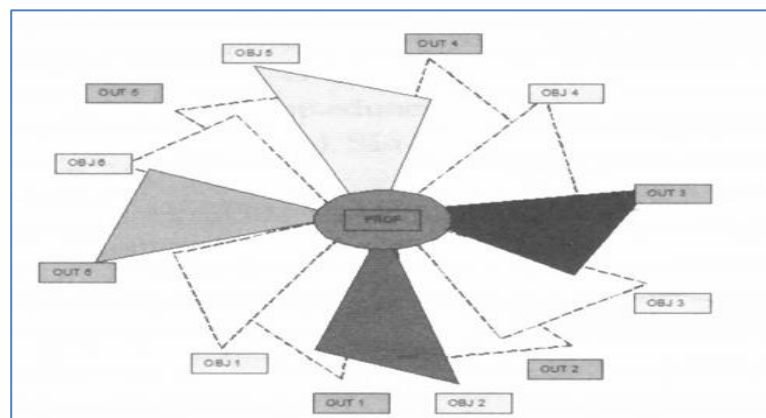
Segundo Machado (2010), essa figura representa o que está relacionado à situação de trabalho do professor. Dessa forma, ela considera que o trabalho do docente é **situado**, ou seja, influenciado pelo contexto-histórico em que está inserido. É **impessoal** e **prefigurado**, pois é orientado por prescrições de vários níveis, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Currículo do Estado de São Paulo – o sistema educacional e o de ensino. É também caracterizado como **pessoal**, pois apresenta dimensões físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, próprias de cada profissional. É uma atividade que tem por **objetivo** a construção de um ambiente de trabalho que possa proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de conteúdos e capacidades, sendo também uma **atividade instrumentada**, pois o docente conduz suas atividades por meio de artefatos e instrumentos. Machado e Bronckart (2009, p. 38) explicitam que o artefato é “toda coisa finalizada de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.)” e instrumento é designado como apropriação do artefato pelo sujeito. Além de ser **interpessoal** – outrem –, pois se desenvolve entre vários sujeitos – pais, alunos, colegas, direção entre outros, e também, **transpessoal**, segundo Diolina (2016, p. 06), “envolve conhecimentos

compartilhados, desenvolvidos e transformados ao longo da história de um *métier*” (DIOLINA, 2016, p. 06), “modelos de agir” (MACHADO, BRONCKART, 2009, p. 37).

Machado (2010) também menciona que muitas atividades docentes podem ser constituídas fora da sala de aula – o trabalho do professor não é limitado a esse ambiente –, tais como reuniões de professores, reuniões de pais, planejamento, avaliações, dentre outros. Podemos observar isso no estudo de Tognato (2009), que buscou compreender o trabalho do professor de língua inglesa de ensino médio e fundamental, no interior do estado do Paraná. A pesquisadora relatou que na entrevista de IAS foram identificados um agir antes da aula, preparação de aulas, atividades e avaliações e também uma agir posterior à aula, como por exemplo, a correção de trabalho e testes (TOGNATO, 2009). Podemos observar também na pesquisa de Silva (2013), na qual, ao observar os gestos didáticos de duas professoras de Língua Portuguesa como modos de intervenções e como unidades de ações didáticas, postulou uma dimensão do agir docente, o agir didático. Este não se restringe apenas à sala de aula, pois o trabalho do professor constitui-se de diferentes tarefas, tais como: reuniões de pais, reunião pedagógica, preenchimento de relatórios, entre outros (SILVA, 2013), bem como o ato de planejar, que Silva (2013, p. 300) identificou como o gesto de planejamento, “gesto (...) que antecede os outros gestos didáticos”.

Na próxima figura, formulada por Machado e Barricelli, percebemos que a atividade de trabalho do professor é composta por vários triângulos, ou seja, o docente abrange, dependendo da situação de trabalho, outros objetos e outros elementos interpessoais.

Figura 2 - O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado em cada pesquisa



Fonte: Machado (2010, p. 170)

Conforme Machado (2007), são essas concepções que alicerçam as pesquisas do Grupo ALTER, e, assim, buscam compreender o agir do professor em diferentes textos e contextos. Com inspiração nas figuras de Machado (2007, 2010), que apresenta as características do trabalho do docente, iremos investigar os conflitos do trabalho do professor em início de carreira docente. O psicólogo Clot (2006a) menciona o quão importante é investigar a situação de trabalho, ou seja, explorar, interpretar e compreender o trabalho e o sujeito trabalhador.

A paciência da exploração e da interpretação visa, ao nosso ver, produzir nos sujeitos 'momentos de escolha', tempos de 'bifurcação' na encruzilhada das explicações possíveis. É nesses momentos que afloram os conflitos interiores da história individual e coletiva, por ocasião das hesitações e deliberações mediante as quais nossos interlocutores respondem à prova em que são introduzidos conosco pela análise psicológica do trabalho (CLOT, 2006a, p. 129).

Acreditamos que é muito importante analisar e interpretar o trabalho, especificamente, o trabalho docente. É necessário que o profissional verbalize suas ações/atuções sobre as situações vivenciadas em seu dia a dia de trabalho, conforme Lousada (2004, p. 290): "a própria ação de dialogar sobre o trabalho é produtora de desenvolvimento e gerado de transformação".

E, para analisar e interpretar o trabalho docente, a professora Anna Rachel Machado acreditou que, além dos aportes teórico-metodológicos do ISD, desenvolvido pelos pesquisadores do grupo Langage-Action-Formation (LAF), contribuições de outras disciplinas poderiam auxiliar em um desenvolvimento maior relativo ao trabalho docente.

Posto isso, conforme já mencionamos, foram consideradas as contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2010) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004 e SAUJAT, 2004). Todos esses aportes teóricos apresentam em comum a base vigotskiana: a linguagem e o desenvolvimento humano (MACHADO, 2004).

Clot (2006b, p. 22) menciona que Vigotski buscou desenvolver uma Psicologia Geral e também que "a utilização mundial de Vygotski foi um instrumento para a redescoberta da função social em Psicologia e no desenvolvimento". Outro aspecto importante na obra de Vigotski é a linguagem, segundo Clot (2006b, p. 22): "Para Vygotski, o pensamento não se exprime na linguagem, ele se realiza na linguagem. (...) Aliás, o pensamento não espera nada, vem com a linguagem".

Explicitamos que os aportes teóricos, o ISD, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade consideram a linguagem fator essencial para o desenvolvimento, conforme apresentamos nesse trabalho.

De acordo com Machado et. al. (2009, p. 16), a conjunção dessas teorias é apenas com “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”.

Os objetos de análise do grupo ALTER para compreender a atividade educacional são textos que são produzidos na própria situação de trabalho e também aqueles que se desenvolvem em outra situação, sobre a atividade profissional (MACHADO et. al. 2009; MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011). Os textos podem ser distribuídos em:

- Texto da mídia que abordam representações sobre o trabalho docente;
- Textos produzidos na situação de trabalho;
- Textos de prefiguração genérica;
- Textos de prefiguração específica: textos prescritos e textos planificadores ou auto prescritivos;
- Textos de instruções de professores para um substituto (sósia);
- Textos produzidos pelos próprios professores, após a realização de uma tarefa;
- Textos produzidos por observadores do trabalho docente.

Para detectar como se constituem os textos da esfera da atividade educacional e como se reconfiguram sobre o trabalho do professor, Machado e Bronckart (2009) apontam que é por meio de uma abordagem linguística-discursiva pluridisciplinar. Dessa forma, Machado, juntamente com os pesquisadores do grupo ALTER(LAEL)¹⁰: “visando a contribuir para o desenvolvimento do ISD, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre as relações entre o agir humano

¹⁰ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (linguística aplicada e estudos da Linguagem). O grupo era coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) de São Paulo.

e a linguagem” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 32), especificamente, entre linguagem e trabalho educacional, procuraram verificar as adequações dos pressupostos e procedimentos de outras vertentes teóricas que julgaram compatíveis do ISD, além dos supracitados – Ergonomia da Atividade Francesa e Clínica da Atividade –, tais como da Filosofia da linguagem: Bakhtin, Volochínov; da Linguística: Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau, Authier-Revuz; (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Dando continuidade, também, aos estudos sobre o trabalho docente, compartilhando dos pressupostos do ISD e filiando-se ao grupo ALTER-CNPq¹¹, grupos de pesquisas foram formados, tais como, ALTER-AGE¹², criado em 2011, liderado pelas pesquisadoras, Lousada e Bueno; ALTER-LEGE¹³, formado em 2015, tendo como líderes Bueno e Moretto; e ALTER/GET¹⁴, criado em 2011, liderado pelas pesquisadoras Cristóvão e Coutinho.

As pesquisadoras Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer formaram, no ano de 2017, o grupo ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa)¹⁵, tendo como objetivo principal estudar sobre a atividade de trabalho docente de línguas e seus dispositivos metodológicos em diferentes contextos de ensino.

Dessa forma, a fundamentação teórica que norteia essa pesquisa em relação à concepção do trabalho docente está baseada (i) nos trabalhos já desenvolvidos pelo grupo ALTER, que têm como intuito a investigação de práticas de linguagem que, de acordo com Machado (2004, p. ix), “se desenvolvem **no** e

¹¹ ALTER-CNPQ (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) – criado em 2002, tem como intuito a propagação dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, era coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Após o falecimento da pesquisadora, o grupo passou a ser coordenado pelas pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães, tendo sua sede na Universidade de São Paulo (USP).

¹² ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino). Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>. Acesso em: 31 mar. 2018.

¹³ ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Letramento, Gêneros Textuais e Ensino). Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3388595343506136>. Acesso em: 31 mar. 2018.

¹⁴ ALTER/GET (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Gêneros Textuais). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9955139452767279>. Acesso em: 09 abr. 2018.

¹⁵ A pesquisadora deste estudo de mestrado é membro do grupo ALTER-FIP. Este grupo tem sua sede na Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – Unesp de São José do Rio Preto. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1114314192765050>. Acesso em: 31 mar. 2018.

sobre o trabalho educacional”, identificando assim as relações entre as práticas e as influências sobre o agir dos profissionais da educação; (ii) no ISD, pois é por meio dos textos que as ações humanas podem ser interpretadas (BRONCKART, 1999/2007), isto é, pelas entrevistas de ACS e IAS conseguiremos interpretar e identificar os conflitos existentes no trabalho da docente em início de carreira; e (iii) na Ergonomia da Atividade Francesa e na Clínica da Atividade, as quais abrangem concepções da situação de trabalho: trabalho prescrito, trabalho realizado, real da atividade, isto é, elementos do trabalho em geral, além de métodos que auxiliam na interpretação do trabalho, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada, instrução ao sócia. Métodos estes que foram aplicados no projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015).

Como já mencionamos nesta seção, Machado (2004) relacionou algumas disciplinas que podem auxiliar e compreender o trabalho docente – o ensino como trabalho. Sendo assim, iremos abordar, nas próximas seções desse trabalho, os aportes que nos auxiliaram a dialogar e compreender sobre o trabalho docente, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo.

2.2 A Ergonomia da Atividade Francesa

Ergonomia da Atividade Francesa, conforme menciona Machado (2007), surgiu após a Segunda Guerra Mundial em oposição às vertentes desenvolvidas nos Estados Unidos – fordismo e taylorismo.

Taylorismo é uma ciência do trabalho fundada por Frederick Taylor no começo do século XX. Ela apresenta como objetivo “adaptar o homem a seu trabalho e encontrar para cada trabalhador seu ‘verdadeiro’ lugar, isto é, aquele que mais contribuísse para melhorar a rentabilidade” (BRONCKART, 2008, p. 96), ou seja, o trabalhador será instruído apenas para a execução de tarefas, “o trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito” (MACHADO, 2007, p. 85).

Henry Ford, criador do Fordismo, teve como objetivo aumentar a produtividade em sua indústria automobilística. Para isso, construiu uma linha de montagem e um processo de padronização da produção em série. O trabalhador fazia apenas uma parte do processo, ou seja, um processo repetitivo que considerava somente a rentabilidade de produção (ARANHA; MARTINS, 2009).

A Ergonomia como disciplina foi fundada em 1949 por Murrel, na Inglaterra, e dissipada pela Europa, sendo uma vertente criada em reação ao taylorismo. A Ergonomia tinha como objetivo estudar os problemas dos operários, tendo a preocupação com a saúde desses trabalhadores (BRONCKART, 2008).

Nesse contexto após a Segunda Guerra Mundial, os estudos relacionados ao trabalho começaram a emergir na França. Logo, os pesquisadores não aceitaram as abordagens praticadas pelo taylorismo e foi nesse cenário que surgiu a Ergonomia da Atividade Francesa com Alan Wisner. Para a Ergonomia da Atividade Francesa “não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos”. (MACHADO, 2007, p. 86).

A Ergonomia Francesa tem como objetivo analisar a atividade humana em situação de trabalho, ou seja, “analisando os problemas reais, em situações reais, em tempo real” (BRONCKART, 2008, p. 97). Por meio de suas análises, essa abordagem indagou sobre o distanciamento entre o trabalho predefinido e o trabalho executado pelo operário, abrigando duas noções centrais para seus estudos, o conceito de trabalho prescrito e de trabalho realizado¹⁶.

O trabalho prescrito pode ser considerado aquilo que é determinado para a pessoa fazer, ou seja, uma tarefa prescrita pelos planejadores (AMIGUES, 2004). De acordo com Bronckart (2008, p. 132) “é constituído por documentos produzidos pelas instituições ou empresas com objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho”, esses textos, conforme Bronckart (2008), são denominados textos do entorno-precedente do agir. E trabalho realizado o que o sujeito faz, o que é observável (AMIGUES, 2004). De acordo com Amigues (2004, p. 40) “a análise da atividade permite compreender essa distância [entre trabalho prescrito e trabalho realizado], principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância.”.

A respeito do ensino, segundo Bronckart (2006), as pesquisas das didáticas de línguas, que passaram também a ter o interesse no desenvolvimento do trabalho

¹⁶ Usamos o termo trabalho realizado, e não trabalho real, conforme a tradição da Ergonomia da Atividade francesa, pois, abordamos na concepção de trabalho real as dimensões: atividade realizada e real da atividade (CLOT, 2006, 2010).

docente, foram reforçadas pelos aportes dos trabalhos da Ergonomia Francesa. De acordo com o autor (2006), esses estudos abordaram as diferenças fundamentais entre o trabalho prescrito e o trabalho real no contexto educacional. Em relação ao trabalho prescrito, podemos remeter aos projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas, e, no que tange ao trabalho real, é a atividade do professor em sala de aula (BRONCKART, 2006).

Conforme Machado (2004) explicitou, os estudos do grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*) também corroboraram as pesquisas do grupo ALTER, pois tiveram como objetivo os estudos sobre o agir educacional.

Faïta (2004) construiu a noção de gênero da atividade por meio da transferência da noção bakhtiniana de gênero do discurso para a análise da atividade. Faïta (2004) menciona que o trabalhador, por meio da apropriação desse gênero de atividade, poderá gerir seu próprio desenvolvimento, “eles sentem a necessidade de agir de uma forma particular, guiados pelo fato de que esse modo de ação oferece a eles, em um determinado momento, que podem adaptá-lo a seus objetivos e fazê-lo evoluir em função das necessidades” (FAÏTA, 2004, p. 77).

Saujat (2004) faz uma apresentação de diferentes abordagens para compreender as discussões sobre o ensino e o trabalho do professor. O autor indica que uma das primeiras preocupações das pesquisas que envolveram o caráter de ensino teve um caráter pragmático. Para o autor (2004), vários trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos tiveram como objetivo a identificação da eficiência docente, citando os estudos de Chay e Lafontaine (1994), que revelaram a importância do professor e sua forma de ensinar na produção de resultados escolares. Outro estudo citado por Saujat (2004) foi de Good, Biddle e Brophy (1975), que proporcionou a ideia de que o professor faz a diferença, pois esses pesquisadores mostraram a importância das ações do professor no caráter multideterminado das aprendizagens escolares.

Em relação ao paradigma **processo-produto**, Saujat (2004) explicita que as pesquisas contribuíram para dar importância ao ensino como objeto na formação de um *corpus* de conhecimento com base em resultados confiáveis e destacaram o papel da formação dos comportamentos desejáveis dos professores. Entretanto, Saujat (2004, p.9) evidencia que esse paradigma “não permite **filtrar** a realidade cotidiana da ação do professor em sala de aula”.

No que tange ao **paradigma do pensamento dos professores**, este usufruía tanto do cognitivismo nascente quanto da abordagem etnográfica. Por meio desse paradigma, alguns estudos foram desenvolvidos, tais como **os julgamentos do professor e o processo de decisão a maestria no ensino, as histórias pessoas da experiência, reflexão-em-ação e o prático reflexivo** (SAUJAT, 2004).

Outros estudos relacionados ao ensino foram descritos dentro de uma **abordagem ecológica dos processos interativos**. De acordo com Saujat (2004, p. 19), tais estudos “acentuam a necessidade de se construir um ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade (*sic*) das práticas educacionais”. No estudo “O modelo dos processos interativos contextualizados”, Saujat (2004) cita Alter (1991), que descreveu as dimensões do ensino como sendo um processo interativo, interpessoal, intencional, finalizado pela aprendizagem dos alunos. E em “O estudo das práticas em contexto”, o autor (2004) menciona os estudos de Bru (2002, 1991, 1994), em que o pesquisador propõe um modelo da prática e chega à conclusão que “a prática do professor não é redutível à aplicação de um método” (SAUJAT, 2004, p. 17).

Em seguida, Saujat (2004) apresenta a emersão das pesquisas em didática sobre o ensino como trabalho. Em relação aos trabalhos da **didática do francês**, ele afirma que surgiu a preocupação em privilegiar o polo professor do sistema didático. Segundo o autor (2004), os estudos voltados para a **didática das matemáticas**, em princípio, não estavam interessados pelo trabalho do professor, entretanto, as dificuldades encontradas remeteram os “pesquisadores a tentar considerar melhor a complexidade da situação didática e do papel que o professor nela desempenha, a fim de melhor caracterizar sua função, suas intenções ou suas ações” (SAUJAT, 2004, p. 27).

Refletindo sobre as pesquisas desenvolvidas em uma perspectiva ergonômica, Saujat (2004) afirma que esses estudos consideram o ensino como um trabalho, entretanto, o trabalho é reduzido à transmissão de conhecimentos. Considera também que as abordagens ignoram a “**multifinalidade da atividade dos sujeitos**, que, segundo Leplat (1982), é a fonte de numerosos **conflitos de critérios**”.

Dentro dessa perspectiva da Ergonomia da Atividade, Amigues (2004) apresenta alguns aspectos do trabalho docente e sua análise. Para adentrar nos

fatores constitutivos da atividade docente, Amigues (2004) afirma que os campos da psicologia do trabalho e da Ergonomia Francesa foram os que formularam a articulação entre tarefa e atividade e a questão de distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Em relação aos aspectos envolvidos na atividade do professor, Amigues (2004, p. 45) menciona as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas/instrumentos, isto é, “o trabalho do professor (...) não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro (FAÏTA, 2003).”.

Explicitamos que são inerentes os conceitos advindos da Ergonomia da Atividade Francesa. As contribuições desse aporte para o nosso trabalho, como podemos observar, está em considerar o ensino como trabalho, sendo que o trabalho do professor é algo mais amplo, não apenas em ações dentro da sala de aula, “a abordagem proposta elucida aspectos do trabalho deixados na sombra pela maioria das pesquisas em educação. Longe de serem **resíduos**, esses aspectos constituem o próprio cerne do ofício do professor” (AMIGUES, 2004, p. 51). Essas contribuições consideram também que o trabalho docente é composto pelo trabalho realizado e pelo trabalho prescrito e que não é uma atividade individual, pois esta abrange características coletivas, prescritivas e instrumentalizadas, como podemos observar na figura de Machado (2007, 2010) sobre os elementos constitutivos do trabalho docente.

Outro aporte que tem como objetivo analisar o trabalhador e seu trabalho, que auxiliou no projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015) e irá colaborar neste estudo também será a Clínica da Atividade, a qual abrange os métodos de ACS, ACC e IAS para auxiliar na análise do trabalho do trabalhador, além de complementar a concepção de trabalho real.

2.3 A Clínica da Atividade

A partir das duas definições emergidas da Ergonomia Francesa, **trabalho prescrito e trabalho realizado**, Yves Clot, psicólogo do trabalho, pesquisador do “Conservatório Nacional de Artes e Ofícios” (CNAM) de Paris e criador da Clínica da Atividade (CA), amplia a concepção de trabalho real “essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano

seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc.” (BRONCKART, 2008, p. 100), ou seja, a CA, além de considerar o trabalho realizado, inclui o que não é realizado, isto é, **o real da atividade**, que é definido como sendo

o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos- o que desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. [...] – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103 e 104).

Corroborando esse aspecto do não-realizado, Amigues (2004, p. 40, grifos do autor) afirma que esse fator acontece com o docente “que muda uma série de exercícios ou de textos quando as **aulas estão batidas**, para não se entediar ou pelo prazer de **fazer de outro jeito**”. Dessa forma, para analisar o agir docente, precisamos entrar em contato com o seu trabalho prescrito e realizado, mas ter como foco o trabalho real. Lousada (2004) explica que o

trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por outras intenções que não se realizaram. Essas intenções são muitas vezes provenientes das prescrições, e acabaram sendo renormalizadas durante a realização da atividade, em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões durante a própria ação do professor (LOUSADA, 2004, p. 277)

Assim, podemos reconhecer que a Clínica da Atividade, criada por Clot, tem como finalidade a transformação da situação de trabalho (LIMA, 2010), isto é, auxilia no desenvolvimento do sujeito e no êxito do trabalho. Para o psicólogo Clot, o trabalho é

um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentido da utilidade social a ele vinculado, sentido vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal (CLOT, 2006a, p. 69).

Para a CA, o trabalho é essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois “situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram essas zonas de desenvolvimento proximal em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver” (BRONCKART, 2008, p. 100), por isso, é importante pesquisar sobre essa questão. Além dos aspectos sobre o trabalho, investigações

no trabalho são imprescindíveis (MACHADO, 2004). Clot (2010, p. 223) também acrescenta que “A análise do trabalho se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas”. De acordo com Lima e Batista (2016, p. 114), “na clínica da atividade, a intervenção é um recurso para permitir aos profissionais compreender, isto é, analisar e interpretar sua própria atividade a fim de desenvolvê-la”.

A partir da reflexão do próprio trabalho, o profissional, além de dialogar sobre o trabalho realizado, poderá também observar o trabalho impedido, o não realizado. Kostulski (2011) aponta que um dos motivos de causas de doenças no trabalho não é a quantidade de trabalho que o profissional tem de realizar, mas o fato de o profissional não ser capaz de realizá-lo.

Outro aspecto que envolve o trabalho é o coletivo, que pode ou não abranger uma interação entre os profissionais. Como observam Benchekroun e Weill-Fassina (2006, p. 6 apud CLOT, 2010, p. 167), “todo trabalho coletivo nem sempre implica um coletivo de trabalho”. Barcellini e Caroly (2013) corroboram esses conceitos, dizendo que o trabalho coletivo consiste em relações de esforços de forma eficaz e eficiente entre trabalhadores em uma situação de trabalho, ou seja, relações apenas para promover realizações de trabalho. Já um coletivo de trabalho favorece o desenvolvimento das competências, aprendizagens e a saúde em que deve promover debates sobre valores, dimensões relevantes da atividade para alcançar um trabalho de qualidade.

Além disso, outro fator que envolve o trabalho prescrito e o trabalho real é o gênero profissional, “‘obrigações’ compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho.” (CLOT, 2010, p. 119), isto é, corresponde a dimensão transpessoal.

Assim, para desenvolver as investigações sobre e no trabalho, a CA aplica alguns métodos que auxiliam o trabalhador a compreender e interpretar o seu trabalho. São eles: autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada (ACC), criadas por Clot e Faïta, e instrução ao sócia. De acordo com Clot (2010, p. 195), os métodos “são técnicas de ‘provocação’ do desenvolvimento”, pois têm a finalidade de transformar o curso da atividade.

2.3.1 As autoconfrontações simples e cruzada

Para as reflexões sobre trabalho do professor em início de carreira pública, foram aplicados alguns métodos da Clínica da Atividade – autoconfrontações simples e cruzada ao coletivo de trabalho e instrução ao sócia. Para Clot,

o desenvolvimento só pode ser objeto da psicologia se ele é, também, seu método: um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que eles fazem. Concebido, não para **saber** o que são, mas para experimentar, com eles, o que poderiam vir a ser (CLOT, 2010, p. 63).

A autoconfrontação auxilia o trabalhador a observar o seu próprio trabalho e a realizar ponderações sobre suas ações e sobre o contexto inserido. Segundo Clot (2010, p. 138), “a situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. Assim, eles dialogam com o outro e com eles mesmos”.

O método autoconfrontação simples é uma análise das gravações em vídeo em que o trabalhador visualiza seus procedimentos de trabalho orientado por um pesquisador. Segundo Clot (2010, p. 145), “a autoconfrontação clássica [...] eis uma atividade em si na qual o trabalhador descreve e repensa sua situação de trabalho **para o pesquisador** e para si mesmo”. Nessa etapa, o pesquisador tenta fazer o profissional refletir e se interrogar sobre o seu trabalho, ou seja, além de o profissional observar o vídeo, também fará uma reflexão de suas ações.

Já o método da autoconfrontação cruzada se difere da autoconfrontação simples, pois esse procedimento é realizado em duplas de mesmo nível de expertise. E a outra fase da confrontação é de deslocá-la para o coletivo de trabalho, ou seja, os resultados da ACC em dupla são levados para o coletivo profissional. Esse exercício “retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio (campo), um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização, por exemplo” (CLOT, 2006a, p. 135).

Outro fator que auxilia na compreensão do trabalho é o método de instrução ao sócia aplicado pela Clínica da Atividade.

2.3.2 Instrução ao sócia

O método instrução ao sócia foi criado por Oddone (1981) na Fiat, nos anos 1970. Segundo Clot (2006a, p.144), esse procedimento tem como objetivo uma “transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades”. Esse exercício se aplica em duas etapas. A primeira, em descrições de sequências de trabalho para um sujeito voluntário – o sócia. Clot (2006a, p. 144) exemplifica a tarefa do sócia: “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?”.

Nessa descrição, o trabalhador diz o que fazer, “como” fazer e o que não fazer em sua situação de trabalho, ou seja, “indicar não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que não faz nessa situação, aquilo que ele deveria fazer e, sobretudo, não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer, mas que não se faz etc.” (CLOT, 2006a, p. 146). E o sócia apresenta obstáculos, dúvidas para aprender “tudo”, mesmo aquilo que o outro deixou de explicar ou não lhe explicou adequadamente.

A segunda etapa, após o diálogo entre o sócia e o profissional, é a gravação enviada ao trabalhador, em que ele terá que transcrever e posteriormente fazer comentários e tecer impressões sobre o que foi explicitado na entrevista. Conforme Bulea (2010, p. 33), “no momento desses comentários escritos, os sujeitos retomam, motivam e explicam certos aspectos que foram descritos, de maneira dispersa e factual na entrevista, o que contribui para a **clarificação** desses mesmos aspectos, e, nessa perspectiva, para a atribuição de um (outro) sentido a seu agir”.

Em nossa pesquisa, por meio das entrevistas de ACS e de IAS, iremos observar aspectos do trabalho realizado e também fatores do real da atividade, uma vez que “O real da atividade é um espaço de conflitos entre (e no interior de) diversos polos aos quais aquele que age dirige sua atividade” (ROGER, 2013, p. 111). A seguir, apresentamos o conceito de conflito para o nosso estudo.

2.4 O conflito

Em relação à Clínica da Atividade, uma vertente da Psicologia do Trabalho, Clot (2006a, p. 99) menciona que “Ao escolher a atividade dirigida como unidade

elementar de análise na psicologia do trabalho, fazemos uma opção pelo conflito como ponto de partida da pesquisa”, ou seja, o psicólogo já considera que o trabalho seja fator de conflitos. Ao se debruçar sobre o trabalho do professor, Machado (2007, p. 91) caracteriza-o como sendo uma atividade conflituosa, na qual o professor precisa fazer escolhas para direcionar o seu agir, podendo acarretar em desenvolvimento.

(...) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de seu ofício (MACHADO, 2007, p. 92).

Clot (2006a) considera a atividade dirigida, isto é, o trabalho, como um movimento desarmônico, e a compara como uma arena, um teatro de luta. Clot caracteriza conflito como sendo uma contradição, discordâncias existentes nos três polos: “cada um dos três polos dessa tríade da atividade dirigida traz em si conflitos que são fatores de incitação para cada um dos outros” (CLOT, 2006a, p.101). Os polos mencionados por Clot são o sujeito, o objeto e o outrem. Machado (2010) considera também fatores de influência para o trabalho do professor, e colocamos aqui como conflituosos o sistema didático, o sistema de ensino, o sistema educacional e o contexto sócio-histórico particular. Entretanto, o psicólogo explicita que o conflito pode acarretar em vários desenvolvimentos possíveis, ou seja, o conflito pode trazer tanto consequências negativas quanto positivas. De acordo com Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 106), baseadas em Clot (1999)¹⁷, de um lado “o conflito pode se constituir em fonte vital de desenvolvimento e, de outro, pode deixar o trabalhador diante de dilemas intransponíveis, chegando a impossibilitar o seu agir, o que impediria seu desenvolvimento e geraria sofrimentos”.

Tognato (2009), por meio de uma entrevista de instrução ao sócia, ao pesquisar um professor de língua inglesa da rede estadual do Paraná, identificou alguns conflitos em sua situação de trabalho, tais como a falta de recursos adequados para um ensino de qualidade, o uso do mimeógrafo em sua casa, a falta de tempo para a elaboração das aulas e para dedicação dos problemas dos alunos com a supervisão, o comportamento dos alunos, entre outros. Entretanto, de acordo

¹⁷ Livro: La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

com a autora (2009), mesmo em um contexto de possíveis conflitos e impedimentos, o professor cria formas para a resolução de conflitos, “isso indica o quanto o professor, como qualquer outro trabalhador, é um ser criativo, apesar das restrições que o cercam” (TOGNATO, 2009, p. 216).

Considerando que a atividade dirigida está implicada sob dois ângulos inseparáveis (ROGER, 2013), a atividade realizada e o real da atividade, ela se constitui em um espaço desarmônico: “O real da atividade é um espaço de conflitos entre (e no interior de) diversos polos aos quais aquele que age dirige sua atividade” (ROGER, 2013, p. 111).

O real da atividade não é acessível por métodos diretos, não é por uma simples visualização do trabalho pelo sujeito ou pelo interlocutor/observador que conseguiremos compreender a situação de trabalho.

Alcançar o real da atividade implica, então, proceder de maneira indireta. É preciso ‘provocar’ o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos. (...) Essa metodologia cria processos que permitem, dentro de um contexto regulado, fazer emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgir os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as soluções que são apresentadas (ROGER, 2013, p. 113).

Clot (2006a, p. 101) menciona que o conflito “pode permanecer oculto se a análise não for suficientemente sutil, mas nem por isso é abolido”, isto é, às vezes, os conflitos, dependendo da análise, não aparecem, entretanto, não quer dizer que não existam. Clot (2016, p. 93) considera que o conflito é fonte da energia da atividade, “a tríade da atividade dirigida é um conflito. Para agir sobre o objeto da atividade, não há como não se levar em conta, simultaneamente, os outros que agem sobre o mesmo objeto. Esse conflito é a fonte de energia da atividade”.

Dessa forma, consideramos que este aspecto – o conflito – seja importante para compreender o trabalho docente, e especificamente, nessa pesquisa, o trabalho de uma professora em início de carreira no contexto público de ensino do Estado de São Paulo. À vista disso, discorreremos em nossa pesquisa que conflito é constitutivo do trabalho docente, pois “o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc.” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 37), além de ser caracterizado como contradições e/ou discordâncias e também podendo ser fonte de

desenvolvimentos, estratégias ou fonte de impedimento, acarretando sofrimento ao trabalhador.

A partir das concepções de trabalho docente e conflito, abordaremos, a seguir, o pressuposto teórico-metodológico que nos auxiliará em nossa análise.

2.5 O Interacionismo Sociodiscursivo

No Brasil, de acordo com Machado e Guimarães (2009), o ISD teve uma aceitação muito rápida e ampla nos estudos brasileiros, principalmente na Linguística Aplicada. As autoras explicitam que a difusão das ideias do ISD na linguística brasileira se deu sobre a influência da produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, que buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia, das teorias linguísticas.

Anna Rachel Machado teve uma participação muito importante, digamos ímpar, na contribuição das bases do ISD no Brasil. Após seu doutorado sanduíche em Genebra, com a orientação de Jean-Paul Bronckart, Machado teve a preocupação de coordenar a tradução do livro “Atividades de linguagem, textos e discurso”, no qual contém conceitos fundamentais do ISD (GUIMARÃES; BUENO; LOUSADA, 2017).

Criado por Jean Paul Bronckart, o Interacionismo Sociodiscursivo integra-se ao movimento do Interacionismo Social de Vigotski, cujas obras foram inspiradas em Spinoza, Hegel e Marx e Engels. Dessa forma, este quadro epistemológico do ISD, no qual esta pesquisa se apoia, inspira-se nos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo, ideias centrais de qualquer interacionismo.

O materialismo, na obra de Spinoza, afirma que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade, tudo que é encontrado no universo são realidades materiais, até mesmos os pensamentos humanos (BRONCKART, 2008), ou seja, para o materialismo, tudo é considerado matéria. Para Vigotski, a psicologia deveria se inscrever no monismo que Spinoza apresenta, o universo é constituído de uma substância única, que é homogênea (BRONCKART, 1999/2007). A matéria apresenta várias propriedades, entretanto, só são acessíveis dois aspectos, que podem ser físicos e psíquicos, embora a diferença seja apenas fenomenológica e não de essência.

O evolucionismo considera que, no decorrer da progressão do universo, a matéria deu origem a objetos mais complexos e a organismos vivos. Também admite que a ideia de desenvolvimento humano se dá em uma ordem dialética e histórica, na visão do ISD “viés dialético”, em que considera a genealogia humana uma linha indireta e descontínua: “As capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções linguageiras” (BRONCKART, 2008, p. 110).

De acordo com Bronckart (2006), Hegel apresenta um movimento dialético geral que abrange o desenvolvimento do pensamento humano. Entretanto, Marx e Engels foram contra essa genealogia de Hegel. Segundo Bronckart (2006, p. 99), “o marxismo apontou que os estados iniciais do psiquismo humano não podiam ser de imediato conscientes, mas que essa função superior se construía historicamente”. Bronckart (2006) também indica que as capacidades biocomportamentais dos seres humanos tornaram possíveis a elaboração das atividades coletivas e de instrumentos (manufaturados e signos da linguagem), corroborando a produção de um mundo econômico, social e semiótico.

Bronckart (1999/2007) menciona que, na obra póstuma de Vigotski, “Pensée et langage” (1934/1985), o psicólogo mostrou que é a **apropriação** das unidades de significação da língua do seu meio que motiva o desdobramento do funcionamento psíquico, assim, caracterizando o pensamento consciente. Apontou também que são as **intervenções** realizadas pelas pessoas desse meio que tornam possível a apropriação. Dessa forma, formulou uma concepção das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**.

Embora o projeto de Vigotski tenha sido formulado muito cedo, sua concretização não pôde ser realizada. O psicólogo buscava

identificar uma **unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano** que, ao mesmo tempo, fosse de ordem teleológica e integrasse as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas etc., das condutas humanas (BRONCKART, 2008, p. 64, grifo do autor).

Dando continuidade ao projeto de Vigotski, Leontiev propôs a teoria da atividade. Bronckart (2008, p. 64) assinala que a teoria proposta por Leontiev tem

suas bases marxistas, explicitando que os conhecimentos e as obras dos seres humanos são “produto de suas práticas, que, por sua vez, são sócio-historicamente determinadas: é o agir socializado o motor do desenvolvimento humano”. Entretanto, esse quadro teórico tem um déficit sobre o papel da linguagem, pois, de acordo com Bronckart (2008, p. 66), “a linguagem é um mediador da atividade, esse quadro teórico tem o problema de não explorar de fato o papel que esse instrumento propriamente humano desempenha”.

Outro autor representante do Interacionismo Social mencionado por Bronckart (2006) é Valentin Volóchinov. Em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2017), o autor teve o objetivo de “colocar as bases de uma filosofia da linguagem articulada com o marxismo e seu questionamento central era sobre o estatuto e as condições de desenvolvimento da **ideologia**, e (...) **mundo dos conhecimentos**” (BRONCKART, 2006, p. 126, grifo do autor). Segundo Bronckart (2006), a teoria de Volóchinov se fundamenta em três princípios: (1) toda produção ideológica é de natureza semiótica; (2) os signos-ideias são produto da interação social e, por isso, apresentam um caráter dialógico, ou seja, procede de alguém e é dirigida a alguém. Volóchinov (2017) especifica que a interação verbal comporta sempre um locutor e um interlocutor, e que é por meio da palavra que estabelecemos a relação com o outro; (3) “todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico” (BRONCKART, 2006, p. 127).

Bronckart (2006) também abrange uma corrente da Sociologia que é compatível com o interacionismo de Vigotski, em que abordou a problemática das condições sociais e da interpretação da ação humana. Na visão de Bronckart (2008), Ricouer propôs uma teoria da reconfiguração do agir nos discursos, estabelecendo uma analogia entre ação humana e os textos. Entretanto, Ricouer reduz ao campo da textualidade apenas as produções dos textos narrativos. À vista disso, Bronckart (2008, p. 35) considera que “qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano”.

Bronckart (2006) discorre sobre duas teses propostas por Ricouer. A primeira é que “as ações humanas podem ser percebidas a partir de dois pontos de vistas imbricados” (BRONCKART, 2006, p. 69). Do ponto de vista da Sociologia, o **fluxo contínuo de ações** em que participam vários agentes. Essa disciplina analisa

“as relações de interdependência entre propriedades das ações e propriedades das formações sociais que constituem o contexto” (BRONCKART, 2006). Do ponto de vista psicológico, para afirmar uma ação humana, “isolar uma sequência organizada de condutas que sejam atribuídas a um agente singular” (BRONCKART, 2006, p. 69). A partir dessa primeira tese, Bronckart (2006) faz uma distinção terminológica: **atividade** como sendo algo coletivo, e, nesse aspecto, objeto da Sociologia; e quando é introduzido um questionamento de responsabilidade assumida por uma agente, **ação**, torna-se objeto da Psicologia.

A segunda tese de Ricoeur é que, por mais que se possa isolar uma ação, ela é formulada em um ambiente social em que acarreta em interpretações dos outros e do próprio agente. De acordo com Bronckart (2006, p. 69-70), “ainda que possa ser atribuída a um agente, uma vez produzida, a ação humana é ‘dada a ver’ no ambiente social [...] e se torna, portanto, necessariamente, objeto de interpretações”.

Para a interpretação social da ação, segundo Bronckart (2006), Ricoeur indica que a ação intervém em três categorias de fatores. A primeira é que a ação é orientada por comportamentos produzidos no mundo, seguidamente, em um quadro social gerador de convenções e, por fim, as características singulares, “que são traços que ele ‘dá a ver’ de si ao outro” (BRONCKART, 2006, p.70). Como assinala Bronckart (2006), são essas três formas de percepção/avaliação de ação que Habermas (1987) descreveu: agir teleológico, agir regulado por normas e agir dramático, complementando com os tipos de mundos – mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

E, para corroborar o conceito de **ação**, Bronckart (1999/2007) dirige-se à proposta de análise de Anscombe (1957) para fazer uma oposição entre ação e acontecimento. Segundo o autor (1999/2007, p. 39, grifo do autor), Anscombe indica que “é no quadro de **jogos de linguagem** diferentes que podemos falar de acontecimentos produzidos pela natureza, de um lado, e de ações humanas, de outro”. Bronckart (1999/2007) utiliza-se de dois enunciados para a diferenciação dos termos – ação e acontecimento. O primeiro exemplo é relatado por Bronckart como um puro acontecimento, ou seja, um encadeamento de fenômenos, “**duas telhas caem no teto sob efeito do vento**” (BRONCKART, 1999/2007, p. 39, grifo nosso). Já o segundo exemplo, “**Pedro fez cair duas telhas do teto para danificar o carro do vizinho que ele detesta**”, o autor (1999/2007, p. 39, grifo nosso) indica que esse

encadeamento pode ser considerado como acontecimento ou ação, ou seja, podendo ser interpretado em termos de causalidade: (a) Pedro manipula as telhas; (b) o carro do vizinho está danificado, “a manipulação de Pedro é uma causa e a danificação do carro é um efeito” (BRONCKART, 2008, p. 18). Entretanto, Bronckart (1999/2007, 2008) explicita que essa análise deixa de lado as propriedades psíquicas verbalizadas, que são: o motivo (Pedro detesta o vizinho), intenção (Pedro fez cair... para...) do agente. Dessa forma, Bronckart (2008, p. 18, grifo nosso) considera que “só quando essas propriedades psíquicas são consideradas e suas relações com as propriedades comportamentais são examinadas é que podemos dizer que um determinado encadeamento de fenômenos que envolvem um ser humano é apreendido como **ação**”.

De acordo com Bronckart (2006), outra perspectiva que é compatível com as teorias do Interacionismo Social é a de Saussure, pois este considera o social e o histórico como fatores fundamentais da língua, além de considerar o signo linguístico como imotivado, isto é, “independente das propriedades naturais”, discreto, “entidades recortadas e acabadas” e arbitrário, “na medida em que se originam no uso social, e na medida em que eles são valores negativos, ou dependentes da configuração do sistema da língua, os signos se caracterizam por uma formatação dos significantes e uma formatação de significados que é radicalmente **não natural**” (BRONCKART 2006, p. 111-112, grifo do autor).

Em relação ao papel que tem a interiorização dos signos na transformação do psiquismo primário em um pensamento consciente, Bronckart (2006) reformula e complementa:

por seu caráter imotivado [...], os signos conferem ao funcionamento psíquico uma autonomia real no que concerne às condições de reforço do meio, autonomia que é uma condição para o estabelecimento de representações permanentes. Por seu caráter discreto, [...] eles aí estabilizam unidades, o que constitui uma condição para que se possa instaurar um sistema de operações ou de pensamento. Finalmente, por seu caráter radicalmente arbitrário [...], eles introduzem, sobre as imagens mentais idiossincráticas, que todo o organismo humano é suscetível de construir em suas interações com o meio [...] (BRONCKART 2006, p. 113).

Dentro dessas perspectivas, foi por meio de uma preocupação didática – “o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (BRONCKART, 2006, p. 13) – que emergiu o projeto do ISD. A primeira fase do

projeto foi o desenvolvimento das sequências didáticas e a elaboração de um modelo teórico que visa a sustentar essa abordagem de prática de ensino (BRONCKART, 2006). Já a segunda fase teve como objetivo aperfeiçoar o modelo teórico, especialmente questões relacionadas às condições e características da atividade de linguagem, que, segundo Bronckart (2006), encaminhou para estudos da abordagem de Vigotski, de Saussure e de gêneros de textos e dos tipos de discurso, no qual o resultado foi exposto no livro “Atividades de linguagem, textos e discursos” de Bronckart (1999/2007).

O ISD não é uma corrente linguística nem psicológica ou sociológica, mas, sim, uma corrente da ciência do humano, pois, ao afirmar que aceita todos os princípios do Interacionismo Social, também contesta a divisão das Ciências em várias disciplinas (BRONCKART, 2006).

De acordo com Bronckart (2006, p. 122), a linguagem “não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é [...] o instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas”. O ISD também postula que o “problema da linguagem **é absolutamente central ou decisivo** para essa ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifo do autor), considerando que as práticas languageiras situadas (os textos) “são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10), ou seja, para entender a ação humana é necessário compreender o funcionamento da linguagem, pois é por meio da linguagem que o sujeito se desenvolve. “A ação, portanto, constitui, de fato, essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas” (BRONCKART, 1999/2007, p. 40).

A partir da redescoberta da obra de Vigotski, nos anos 70/80, tiveram fim os aspectos do agir humano como um relativo “ângulo morto” nas pesquisas científicas (BRONCKART, 2008, p. 9), “a redescoberta da obra de Vygotsky provocou, sobretudo sob a impulsão de Bruner (1991) e de Wertsch (1985), o ressurgimento de uma corrente interacionista-social (*sic*), que se caracteriza pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano” (BRONCKART, 2008, p. 9). À vista disso, Bronckart (2006, p. 128) explicita que o ISD “se inscreve nesse

movimento contemporâneo e é uma tentativa de reorganizar a problemática psicológica”.

Conforme Bronckart (2006, p. 122, grifo nosso), o ISD concebe como unidades de análise a “**linguagem, as condutas ativas** (ou o ‘agir’) e o **pensamento consciente**”; para isso, o programa de pesquisa do ISD abrange três etapas e é caracterizado como uma abordagem descendente, pois ressalta a influência primeira e fundamental dos pré-construídos histórico-culturais (BRONCKART, 2008). Entretanto, Bronckart (2008) explicita que a concepção de desenvolvimento humano não é descendente, mas, sim, inserida em um movimento dialético permanente, ou seja, estabelecendo relações entre os três níveis: “os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas; estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p. 112). Dessa forma, o ISD é considerado uma abordagem descendente-ascendente, ou seja, “do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 11).

O primeiro nível de análise do programa do Interacionismo Sociodiscursivo é composto pelas dimensões da vida social, o ambiente humano, que é chamado de **pré-construídos históricos**. De acordo com Bronckart (2008, p. 112), “O ambiente humano é constituído não só pelo meio físico, como também pelas condutas dos membros da espécie humana”. Assim, estes são formados por: a) as formações sociais (instituições, valores, normas); b) as atividades coletivas gerais (ou atividades não languageiras); c) as atividades de linguagem (os textos); d) os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos.

As formações sociais, de acordo com Bronckart (2008, p. 113), “são as formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem em função dos contextos físicos, econômicos e históricos. Elas são geradoras de regras, de normas, de valores etc.”.

A noção de atividade defendida pelo ISD está baseada em Leontiev, sendo um “formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123). Bronckart (1999/2007) menciona que na espécie animal a **atividade geral** está associada à função de sobrevivência, entretanto, tomam formatos particulares pela característica de cada espécie, por exemplo: a organização das abelhas. Já a espécie humana tem como característica a

diversidade e a complexidade de suas formas de organização e suas atividades, esses aspectos estão relacionados ao modo de comunicação, a linguagem (BRONCKART, 1999/2007). De acordo com Bronckart (1999/2007, p. 32, grifo do autor), “a cooperação dos indivíduos na atividade é [...] regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo**”. Conforme Bronckart (1999/2007) explicita, o agir comunicativo efetua formas semiotizadas que veiculam conhecimentos coletivos e sociais, ele se organiza nos mundos representados que estabelecem o contexto do agir humano.

Os textos “são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, [...] são unidades comunicativas globais” (BRONCKART, 2008, p. 113), suas características de composição dependem da situação de interação, das atividades gerais, além das condições históricos-sociais, ou seja,

as produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de trações de construções conceituais e discursivas dos grupos sociais precedentes (BRONCKART, 1999/2007, p. 38).

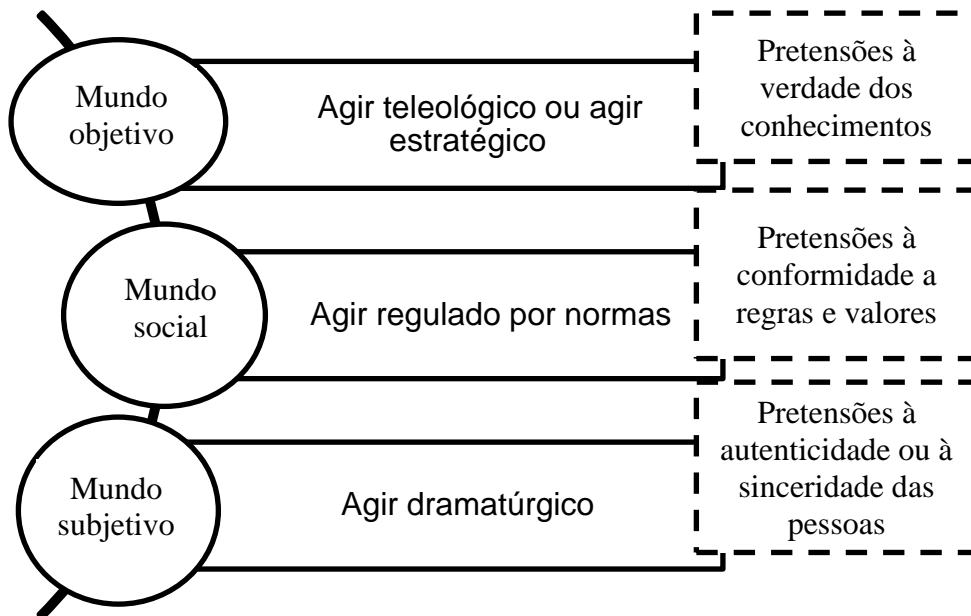
Ao se produzirem textos, são necessárias escolhas de mecanismos estruturais, de operações cognitivas e de modalidades de realização linguística. Para o ISD, todo texto se inscreve em um conjunto de textos (BRONCKART, 1999/2007), isto é, em gêneros. Os gêneros de textos “são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

Os mundos formais ou mundos representados são “representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimento” (BRONCKART, 1999/2007, p. 33). De acordo com Bronckart (1999/2007), a atividade verbal se realiza por meio de uma língua natural, embora seja um processo da linguagem humana, cada língua tem sua especificidade “e é através da mediação semântica própria de **uma** língua que os mundos representados são construídos concretamente” (BRONCKART, 1999/2007, p. 36, grifo do autor). Bronckart (1999/2007, 2008), apoiado em Habermas, propõe uma teoria do agir humano que considera fatores socioculturais e semióticos. Segundo Bronckart (2008, p. 21-22, grifo do autor), “O princípio dessa teoria é o de que qualquer atividade se

desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados **mundos** ('formais' ou 'representados)'). São eles: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Em um estado sincrônico, os três mundos constituem-se em um sistema de coordenados formais, em que qualquer agir humano exhibe "pretensões à validade e a partir dos quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos" (BRONCKART, 2008, p. 22). Desse modo, qualquer agir humano é produzido no contexto do mundo objetivo, no contexto do mundo social e no contexto subjetivo (BRONCKART, 2008).

Figura 3 - Os mundos formais e suas pretensões



Fonte: elaborado pela autora com base em Bronckart (2006, 1999/2007, 2008).

Conforme Bronckart (1999/2007, p. 43) apresenta, Habermas menciona que o "agir teleológico exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos, que condiciona a eficácia da intervenção no mundo objetivo" e também, de acordo com Bronckart (2008, p. 23), pode-se tornar um agir estratégico "quando as situações implicarem a mobilização de outros participantes humanos sobre os quais também se deve ter conhecimento objetivo ou verdadeiro". Em relação ao agir regulado por normas, ele indica "pretensões à conformidade [...] a regras e valores" do mundo social (BRONCKART, 2008, p. 23). A outra dimensão é referente ao agir dramatúrgico, no qual mostra pretensões à autenticidade ou à sinceridade "em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas" (BRONCKART, 2008, p. 23).

Para Bronckart (2008, p. 23), as três dimensões – agir teleológico/agir estratégico, agir regulado por normas e agir dramático – não são tipos de agir, mas, sim, “ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado”, ou seja, ao agirmos, estabelecemos avaliações do contexto do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Ao demonstrar a importância da teoria habermasiana, o criador do ISD considera que

o grande valor dessa teoria é o de mostrar que a realização de um agir necessariamente se efetua considerando-se diferentes sistemas de determinações, que podem estar em conflito e não em uma trajetória retilínea determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade do agente (BRONCKART, 2008, p. 23).

Como podemos observar, o primeiro nível de análise remete às dimensões da vida social, sendo este constituído para o ser humano como pré-construídos históricos, formado por: formações sociais, atividades coletivas gerais (ou atividades não languageiras), atividades de linguagem (os textos) e mundos formais (BRONCKART, 2006).

O segundo nível de análise, que aborda o projeto do ISD, diz respeito aos processos de formação e mediação sociossemióticos, isto é, são os processos por meio dos quais crianças e adultos integram/transmitem/reproduzem os aspectos do pré-construídos. De acordo com Bronckart (2008), esses processos podem ser agrupados em três conjuntos: (i) processos de educação informal, interação entre adultos e os recém-chegados para a integração aos pré-construídos coletivos, introduzindo aspectos de normas, valores sociais, aspectos dos mundos formais; (ii) processos de educação formal, dimensões didáticas e pedagógicas; (iii) processos de transação social “interações cotidianas entre as pessoas já dotadas de pensamento consciente, na forma de avaliações [...] e a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito do pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p. 114).

Já o terceiro nível de análise do ISD concerne aos efeitos que essas mediações exercem sobre o indivíduo, segundo Bronckart (2008, p. 111): “a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida”. Esses efeitos podem ser distribuídos em três campos de

investigação: (i) condições de emergência do pensamento consciente, pois Bronckart menciona que a tese defendida por Vigotski sustenta que “essa emergência resulta da interiorização dos signos languageiros” (BRONCKART, 2008, p. 114). Corroborando tal aspecto, Bronckart, em seus trabalhos, demonstra como a interiorização produz o pensamento consciente – “pela interiorização: das quatro propriedades fundamentais dos signos languageiros [...] das relações predicativas que organizam as orações [...] das propriedades dos tipos de discurso” (BRONCKART, 2008, p. 115); (ii) análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas; isto é, “análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir” (BRONCKART, 2008, p. 116); (iii) “análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a **transformação** contínua dos pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p. 116, grifo do autor).

Bronckart (2006) menciona que os trabalhos de seu grupo de pesquisa que pertencem ao campo das ciências do texto se inscrevem nesse esquema geral, eles “visam a demonstrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2006, p. 129-130).

Após a apresentação do quadro epistemológico do ISD, abordaremos os procedimentos de análise textual dessa abordagem.

2.6 Procedimentos de análise do ISD

Para podermos identificar os conflitos da situação de trabalho da docente em início de carreira, usaremos textos produzidos pela própria docente, “textos produzidos pelos trabalhadores indicam-nos o reconhecimento de que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre o seu trabalho” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 45), já que qualquer texto é fonte de compreensão da ação do sujeito (MACHADO; BRONCKART, 2009).

De acordo com Bronckart (2006), para compreender o funcionamento do ser humano, é necessário analisar as características do agir coletivo, uma vez que “é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137).

Para Bronckart (2008, p. 87), o texto pode ser definido como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro”; consiste em toda produção verbal oral ou escrita, cujas características dependem da situação da interação entre produtor e destinatário, como também das condições histórico-sociais de produção e recebimento do texto.

Para produzir e analisar um texto, o agente precisa mobilizar algumas representações sobre os mundos criados por Habermas, pois diante do contexto de produção, as representações desses mundos são exigidas, também, em relação ao conteúdo temático, dado que eles vão influenciar os aspectos locucionais do texto (BRONCKART, 1999/2007).

Machado e Bronckart (2009) afirmam que, para identificar o contexto de produção de um texto, é necessário considerar cinco aspectos: o contexto sócio-histórico mais amplo; o suporte; o contexto languageiro imediato, no qual observamos os textos que acompanham o texto a ser analisado; o intertexto; e a situação de produção definida por Bronckart (1999/2007), que pode ser dividida em contexto físico e sociossubjetivo. Em relação ao contexto físico, identificamos o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Já o contexto sociossubjetivo é composto pelo lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da produção. Essa análise se faz necessária, pois “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 1999/2007, p. 91).

Para Bronckart (1999/2007), todo texto é organizado em três níveis, chamado de folhado textual: a infraestrutura geral – nível mais profundo –, os mecanismos de textualização – nível intermediário – e os mecanismos enunciativos – nível superficial.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), as análises realizadas por eles em textos produzidos por instâncias governamentais da Suíça e do Brasil foram realizadas da seguinte maneira: o primeiro procedimento, a **análise do conteúdo**: um resumo dos temas abordados e sua planificação. O segundo procedimento é **análise textual/discursiva**: identificação do gênero de texto, tipos de discurso. E o terceiro procedimento centrou-se nas **unidades e estruturas linguísticas**, que podem identificar propriedades do agir, objetos ou destinatários desse agir.

Machado e Bronckart (2009) explicitam que essa apresentação dos procedimentos de análise é problemática, pois encontramos nela dois tipos de análise: **uma análise do conteúdo** e **uma análise de unidades e estruturas linguísticas** referentes à semiologia do agir, separadas uma da outra, e, também, separadas da análise textual discursiva. Dessa forma, o Grupo ALTER propôs uma reorganização dos elementos, sendo divididos em nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009), além dos elementos para a identificação do contexto de produção, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 4 - Procedimentos de análise textual do ISD



Fonte: elaborada por Voltero e Abreu-Tardelli para este trabalho com base em Bronckart (1999/2007), Machado e Bronckart (2009) e Pérez (2009)

Ao observarmos a figura, notamos que, para analisar o texto, precisamos levar em consideração os fatores do contexto de produção. Machado e Bronckart (2009) expõem que as pesquisas do grupo ALTER(LAEL) evidenciam a importância do levantamento das características do contexto sócio-histórico; explicitam também que essa busca pode ser realizada em diferentes disciplinas, tais como História da Educação e a Sociologia do Trabalho. Os autores exemplificam que os textos oriundos das instâncias governamentais, para prescreverem o trabalho docente, obtêm uma significação ao considerarmos o contexto sócio-histórico daquele momento, “ganham todo seu sentido quando compreendidas no quadro das reformas neoliberais empreendidas nos anos 1990 no Brasil, nelas incluídas as reformas do sistema educacional” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 47).

Em relação às características do suporte e do contexto linguageiro imediato, os autores citam a pesquisa de Barbosa (2009), que analisou crônicas e contos em duas revistas diferentes, sendo uma revista semanal para o público em geral, em que apresentava modelos para o agir docente próximo ao cotidiano dos professores, e outra, uma revista dirigida aos professores, que exibia modelos de agir idealizados, além de, logo após a crônica, apresentar exercícios de reflexão para os docentes. De acordo com Machado e Bronckart (2009), a interpretação da idealização de modelo de agir só é compreendida se considerarmos o suporte (revista para professores) e o contexto linguageiro imediato (os exercícios de reflexão), ou seja, os elementos auxiliaram a compreender que o modelo agir docente apresentado é valorizado pelos editores da revista e “que buscam fazer com que os professores os assumam” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 48).

Em questão à importância da identificação do intertexto, Machado e Bronckart (2009) mencionam a pesquisa de Bueno (2007), em que a origem das características formais e semânticas dos projetos dos alunos foi identificada por meio das análises de textos discutidos nas aulas de curso de formação, isto é, por meio dos intertextos.

No que tange à situação de produção, Machado e Bronckart (2009) explicitam que, além do que é abordado por Bronckart (1999/2007), devemos levar em consideração, na situação de produção, que o emissor pode assumir diferentes papéis simultaneamente, que pode envolver mais de um destinatário, presentes e ausentes, que pode se dirigir a um ou outro destinatário de modo mais direto ou

indireto, e que o produtor pode ter mais de um objetivo a ser alcançado (MACHADO; BRONCKART, 2009).

No que concerne aos aspectos da situação de produção, Machado e Bronckart (2009) exemplificam a situação de coleta de dados da pesquisa de Abreu-Tardelli (2006), em que na situação de produção de uma professora-formadora, que tinha o objetivo de gerir um *chat* educacional, esta se encontrava fisicamente em sua casa, entretanto, com interação virtual com receptores em diferentes lugares físicos, além de, outros destinatários, tais como a tutora do curso, a pesquisadora que estava filmando o trabalho desenvolvido.

Conforme Machado e Bronckart (2009, p. 51), todos os elementos da situação de produção “serão fatores que interferirão diretamente na forma dos textos produzidos e, portanto, devem ser considerados na interpretação global da análise”.

Além dos fatores do contexto de produção, os componentes dos níveis organizacional e enunciativo promovem a identificação do nível semântico (semântica do agir). Dessa forma, a seguir, serão expostos os elementos de análise do nível organizacional, enunciativo e semântico.

2.6.1 O nível organizacional

A infraestrutura geral do texto – nível organizacional –, como explicam Bronckart (1999/2007) e Machado e Bronckart (2009), é composta pelo plano geral/global, pelos tipos de discurso, pela sequência e também pelos mecanismos de textualização.

O **plano geral/global** é a apresentação dos conteúdos temáticos contidos no texto, ou seja, um resumo das informações abordadas pelo produtor. De acordo com Machado e Bronckart (2009), os pesquisadores do grupo ALTER começaram a nomeá-las com termos da semiologia do agir ou termos referentes aos elementos constitutivos do trabalho docente. Para a identificação do plano global, diferentes índices podem ser observados, como os linguísticos (macro-organizadores), peritextuais (intertítulos, mudanças de segmentos ou capítulos), contextuais (parágrafo introdutório apresentando as partes do texto, além do conhecimento prévio em relação ao gênero (MACHADO; BRONCKART, 2009). A análise do plano global, segundo Machado e Bronckart (2009), pode trazer informações sobre a figura do professor e aspectos do seu trabalho, “tratando-se do agir, a detecção do plano

global pode nos permitir uma primeira identificação dos tipos principais 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). Machado e Bronckart (2009) mencionam que foi por meio do plano global a identificação de três tipos de agir em textos prescritivo das instâncias governamentais: agir prescritivo, agir anterior ao prescritivo e o agir posterior ao prescritivo (BRONCKART; MACHADO, 2005a apud MACHADO; BRONCKART 2009).

Outro aspecto são os **tipos de discursos**, segmentos que estabelecem relações entre o conteúdo abordado no texto e o momento da produção, ou seja, a conjunção ou a disjunção referente à distância ou não da situação do actante – estes são apresentados pela ordem do NARRAR ou da ordem do EXPOR, e também a identificação da implicação e/ou a autonomia do actante-produtor. Bronckart (2008) explica que a maioria das produções textuais pode ser constituída por segmentos diferentes, podem apresentar um segmento principal com intercalações de segmentos secundários, isto é, um texto pode apresentar vários tipos de discurso, além de poder estar na articulação por encaixamento ou fusão, sendo esses segmentos formados por quatro tipos: NARRAR implicado – relato interativo; NARRAR não implicado – narração; EXPOR implicado – discurso interativo; e EXPOR não implicado – discurso teórico. De acordo com Machado e Bronckart (2009), a identificação dos tipos de discurso é ponto central para detectar as figuras de ação.

A **sequência** são os modos de planejamento/organização sequencial que se desenvolvem no interior do plano geral do texto, sendo elas: argumentativa, narrativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal (BRONCKART, 1999/2007).

A sequência argumentativa, de acordo com Bronckart (1999/2007), apresenta a existência de uma tese. Seu protótipo apresenta o seguimento de quatro fases: a fase de premissas; a fase de apresentação de argumentos; a fase de contra-argumentos e a fase de conclusão (ou nova tese).

A sequência narrativa descrita por Bronckart (1999/2007, p. 220) é designada por acontecimentos completos, ou seja, “ação completa, com início, meio e fim”. O protótipo de uma sequência narrativa é: situação inicial, transformação/complicação e situação final (BRONCKART, 1999/2007).

Bronckart (1999/2007) explica que a sequência explicativa deriva da constatação de algo incontestável, isto é, algo incompleto ou solicitando um desenvolvimento para responder as questões apresentadas. Suas fases são: constatação inicial, que introduz algo não contestável; problematização, que evidencia questões da ordem do porquê ou como; resolução, que insere informações suplementares; e conclusão-avaliação, que reestrutura e complementa a constatação inicial (BRONCKART, 1999/2007).

A sequência descritiva é composta, segundo Bronckart (1999/2007), não obrigatoriamente por uma ordem linear, mas por uma ordem hierárquica. As três fases principais de uma sequência descritiva são: de ancoragem, fase em que o tema é descrito; de espectralização, em que são atribuídas as propriedades das partes em que tema foi dividido; e relacionamento, em que é realizado a assimilação dos elementos descritos (BRONCKART, 1999/2007).

A sequência injuntiva é organizada pelas fases da sequência descritiva, entretanto, com operações de fazer agir, (BRONCKART, 1999/2007).

A sequência dialogal é formada por “segmentos de discursos interativos dialogados” (BRONCKART, 1999/2007), sendo suas estruturas realizadas por turnos de fala. Seu protótipo é organizado em três níveis encaixados: fase de abertura, fase transacional e fase de encerramento.

Machado e Bronckart (2009) mencionam que, por meio das análises da sequência global e das sequências locais, podemos identificar como o enunciador considera o objeto temático, por exemplo, se o enunciador conceitua o objeto temático controverso ou de difícil compreensão, pode ser construída uma sequência argumentativa ou explicativa (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Já os **mecanismos de textualização**, conforme expõe Bronckart (1999/2007), contribuem para dar coerência ao texto. São compostos pelo mecanismo de conexão – conectivos –, que têm como objetivo analisar a articulação da progressão textual pela coesão nominal, cuja função é a de introduzir, substituir ou retornar elementos do texto. É pela coesão verbal que se dispõe a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) – tempo verbal. A análise dos mecanismos de textualização ajudará a observar com mais clareza a estruturação do conteúdo temático, além de permitir identificar vozes pressupostas em cena e o valor atribuídos a elas pelo enunciador, como, por exemplo, os “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” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 58, grifo dos autores).

2.6.2 O nível enunciativo

O nível enunciativo, como explicitam Machado e Bronckart (2009), auxilia na coerência pragmática do texto “para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2008, p.90), sendo formado por marcas de pessoas, vozes e modalizações. Esses mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações. Os marcadores de pessoas podem identificar a atribuição do individual ou do coletivo presente no texto, ou seja, procura mostrar o(s) protagonista(s) da ação.

Em relação às marcas de pessoa, Machado e Bronckart (2009, p. 59) afirmam que “a análise do valor de todos os índices de pessoa parece ser extremamente útil no sentido de que ela permite mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual”, podendo interpretar como é referenciado o agir, isto é, agir coletivo e agir individual, além de indicar a construção de um plano enunciativo encaixado em outro plano, como, por exemplo, na pesquisa de Lousada (2006), em que, no texto de autoconfrontação – um aula filmada anteriormente – apresenta dois planos enunciativos: um “eu” em interação com a pesquisadora e um “eu” em interação com os alunos (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Para a identificação das vozes, é a partir do textualizador – autor empírico – que são distribuídas as vozes expressas no texto: “a distribuição das vozes visa a ‘fazer visíveis’ as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (BRONCKART, 2006, p. 149). Elas podem ser definidas como: a) a voz do autor empírico, aquele que é responsável pelo texto; b) as vozes sociais, vozes de outras pessoas, instituições ou grupos exteriores ao conteúdo temático, vozes que não intervêm como agente no conteúdo textual; e c) as vozes de personagens, vozes de pessoas, grupos ou instituições, vozes que estão implicadas no texto (BRONCKART, 2008).

Para apresentar o conceito de modalização, primeiramente, precisamos retomar as definições dos mundos representados definido por Habermas. Bronckart (1999/2007; 2008) explica que é a partir dos mundos que são constituídos quadros

de avaliação da atividade. Desta forma, três tipos de mundos podem ser definidos: **mundo objetivo** – os signos apresentam representações do meio físico e também representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; **mundo social** – os signos apresentam a maneira de organizar a tarefa, ou seja, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; **mundo subjetivo** – os signos incidem sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa. É por meio dos conhecimentos dos mundos que poderemos reconhecer o posicionamento das vozes apresentado no conteúdo temático. Além desses três mundos, Bronckart (2008, p. 28) explicita que há também o **mundo vivido**: “determinadas dimensões de estado de um agente no momento em que engaja em um agir comunicativo e/ou em um agir praxiológico”, ou seja, além dos conhecimentos dos mundos formais explicitados anteriormente, o sujeito também dispõe de experiências que acumulou no decorrer de sua vida – mundo vivido. Esse mundo não tem uma organização lógica, sendo ele implícito e inconsciente, “fornece-nos uma forma de **pré-compreensão** do contexto do agir, ele também se constitui como um reservatório de convicções e de hipóteses (sempre implícitas) sobre **aquilo a que pode levar esse agir**, quer seja de ordem comunicativa, quer seja de ordem estritamente praxiológica” (BRONCKART, 2008, p. 28, grifo do autor). O autor ainda menciona que a dialética que se estabelece entre esses mundos – formais e vivido – é fator principal de desenvolvimento humano.

Desta forma, a partir das representações dos mundos são explicitadas as modalizações. Essas têm como finalidade apresentar, a partir das vozes enunciativas, comentários, avaliações, julgamentos, valores sobre aspectos apresentados no conteúdo temático. A marcação da modalização é feita pelo tempo verbal do futuro do pretérito, auxiliares de modo ou verbos que podem fazer essa função, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais (BRONCKART, 1999/2007) e também por adjetivos, isolados ou expressões, como “é possível, é claro” (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 202). As modalizações podem ser divididas em quatro tipos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas abrangem avaliações, julgamentos dos elementos presentes no conteúdo temático apoiadas no mundo objetivo. Por exemplo: “**necessariamente é evidente que**” (BRONCKART, 1999/2007). Já as modalizações deônticas são avaliações, valores, opiniões apoiadas no mundo social. Exemplo: “**É preciso que**, e jamais **deve**” (BRONCKART, 1999/2007).

As modalizações apreciativas são julgamentos mais subjetivos, apresentando os fatos como bons, maus, estranhos, da perspectiva da pessoa que está explicitando tal valor. Exemplo: “**infelizmente, felizmente**” (BRONCKART, 1999/2007).

E as modalizações pragmáticas acarretam julgamentos sobre a responsabilidade de um personagem, grupo, instituição em relação ao processo de que é agente, por meio da capacidade de ação, da intenção, da finalidade e das razões, além de pensamentos atribuídos ao actante, que se encontra na posição de sujeito do enunciado (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 65). Podemos identificar por meio dos verbos auxiliares entre o sujeito e verbo. Exemplo: “se você **pudesse**, [...] eu achava que **devia** partir” (BRONCKART, 1999/2007, p. 333, grifo do autor). De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 62), essa modalização explicita uma interpretação dos aspectos subjetivos do agir, e, também, categorias do agir do actante, “dado que esses modalizadores indicam uma interpretação desses aspectos subjetivos; podemos dizer que eles permitem a identificação de aspectos do ‘real da atividade de trabalho’ postos pela Clínica da Atividade”.

A seguir, iremos expor a teoria polifônica de Ducrot (1987), a qual nos auxiliará a identificar as vozes implícitas e pressupostas e seus pontos de vistas. De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 60), “para detectar as vozes implícitas ou pressupostas, são analisados os organizadores argumentativos [...] e as unidades de negação de asserção (DUCROT, 1973 e 1980)”.

2.6.3 Oswald Ducrot: a teoria Polifônica da Enunciação

Explicitando ainda sobre o nível enunciativo, como já dissemos, Bronckart (1999/2007, p. 326) apresenta vozes como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, dessa forma, considera-se um texto polifônico

quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc.). Portanto, podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas (BRONCKART, 1999/2007, p. 329).

Embora o autor explicita que o texto pode ser formado de diferentes vozes, não há um aprofundamento sobre essa questão. Buscando dialogar com outras teorias, Abreu (1998)¹⁸, em sua dissertação, adotou a teoria polifônica de Ducrot para analisar a responsabilidade enunciativa em um diálogo entre uma professora, a pesquisadora, e uma coordenadora. De acordo com a autora (1998, p. 93), “a análise apresentada permitiu-nos identificar, em um segmento do diálogo referente ao tema da personalidade da professora, através da análise da polifonia, conflitos da professora cujo discurso é permeado de vozes distintas”.

Em busca de trazer os pontos de vistas dos enunciadores expostos pela docente, e, assim, identificar os conflitos evidenciados pela professora em início de carreira pública, utilizamos também a teoria polifônica de Ducrot para auxiliar em nossa análise. Bronckart (1999/2007, p. 339), ao fazer uma autocrítica sobre o ISD, indica algumas lacunas existentes à arquitetura interna do texto, menciona que é necessário “obter uma abordagem dos mecanismos enunciativos [vozes e modalizações] que mostre melhor o seu caráter decisivo”.

Oswald Ducrot (1987) questiona o fato de as pesquisas sobre linguagem considerarem que o enunciado possui apenas um autor. E cita que Bakhtin elaborou o conceito de polifonia em textos literários, em que se fez necessário “reconhecer que várias vozes falam simultaneamente” (DUCROT, 1987, p. 161). Entretanto, Ducrot (1987) menciona que Bakhtin não colocou em dúvida, em enunciados isolados, o conceito de polifonia. E é essa proposta de Ducrot (1987), corroborar uma teoria polifônica dos enunciados.

De acordo com Barbisan e Teixeira (2002), “Ducrot opera o conceito num nível linguístico, indicando, através dele, a possibilidade de um desdobramento enunciativo dentro do próprio enunciado, à maneira de uma encenação teatral em que atuam diferentes personagens”. Koch (2015) exprime que o conceito de polifonia elaborado por Ducrot

exige apenas que se representem, encenem, (no sentido teatral), em dado texto, perspectiva ou pontos de vista de enunciadores diferentes – daí a metáfora do ‘coro de vozes’, ligada, de certa forma, ao sentido primeiro que do termo tem na música, de onde se origina (KOCH, 2015, p. 150) .

¹⁸ Atualmente a autora usa o nome “ABREU-TREDELLI, L. S.” em citações bibliográficas.

Ducrot (1987) propõe uma diferenciação entre, primeiramente, frase e enunciação. Para ele, frase está relacionada ao objeto teórico, quando caracterizada, é atribuída significações. Já a enunciação é o aparecimento de um enunciado, “a realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência de alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá depois. [...] simplesmente o fato de que um enunciado aparece” (DUCROT, 1987, p. 168-169). A caracterização semântica do enunciado é o sentido, diferentemente do da frase, que é a significação.

Ducrot (1987) propõe três propriedades de sujeito:

- **Sujeito falante/empírico:** dotado de atividade psicofisiológica, “autor efetivo do enunciado de carne e osso [...], sua determinação não é problema linguístico” (BARBISAN, 2003, p. 119);
- **Locutor:** “ser designado em um enunciado pelas marcas da primeira pessoa” (DUCROT, 1987, p. 179), designado por “L”. É a pessoa responsável pela enunciação, “como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado” (DUCROT, 1987, p. 182); O locutor pode ser distinguido em dois: “locutor enquanto tal” – L – e o locutor enquanto ser no mundo – λ .
- **Enunciador:** são as vozes representadas no enunciado, “a pessoa de cujo ponto de vista é apresentado” (DUCROT, 1987, p. 195).

De acordo com Barbisan (2003, p. 119), Ducrot “procura mostrar que o autor de um enunciado nunca se expressa diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, um certo número de personagens”, ou seja, os enunciadores e os locutores.

Para a diferenciação entre autor real e locutor, Ducrot (1987) apresenta um exemplo em que um filho traz um documento da escola para seu pai assinar, em que está escrito: “Eu, abaixo-assinado, ... autorizo meu filho a [...]. Assinado ...” (DUCROT, 1987, p. 182). Ducrot (1987) afirma que o autor empírico do texto é alguém da gestão escolar, entretanto, ao assinar o documento, o pai será o locutor do enunciado, ou seja, o responsável pelo que está escrito no documento.

A primeira forma de polifonia é a existência de dois locutores: “dupla enunciação” (DUCROT, 1987, p. 191). De acordo com Ducrot (1987, p. 182), em certos enunciados, há uma “pluralidade de responsáveis”, como podemos apreender

no discurso relatado em estilo direto, “Se Pedro diz ‘João me disse: eu virei’”. O autor menciona que, nesse exemplo, podem ser encontradas duas marcas de primeira pessoa “me, eu”, visto que apresenta dois locutores diferentes: João e Pedro.

A segunda forma de polifonia, que designa Ducrot (1987) ser mais frequente, é a polifonia que ocorre no nível dos enunciadores:

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).

Iremos enfatizar aspectos da conjunção **mas** e da **negação**, pois, como já foi mencionado, o objetivo desse trabalho é identificar os conflitos de uma professora em início de carreira pública; dessa forma, esses elementos nos auxiliarão a reconhecer a polifonia nas entrevistas analisadas, e, assim, identificar os pontos de vistas apresentados e suas contradições, ou seja, os conflitos.

Ducrot (1987, p. 215), ao exemplificar sobre a conjunção **mas**, aponta que Anscombe e ele descreveram os enunciados do tipo “p **mas** q”¹⁹, sendo que o primeiro segmento (p) apresenta um argumento para uma certa conclusão, e o segundo (q) apresenta argumentos para uma conclusão inversa.

Eles expõem que nesses enunciados são colocados dois enunciadores “E1 e E2”, “que argumentam em sentidos opostos”, sendo a identificação do locutor com E2 (DUCROT, 1987, p. 215), como podemos observar no enunciado de um convite para esqui “certamente o tempo está bom, mas estou com um problema no pé”.

No exemplo citado, a argumentação é de que: E1: “tempo está bom, devemos esqui” e o contra-argumento apresentado é de E2: “estou com problemas nos pés”, assim, observamos que o locutor se assimila ao segundo enunciador, realizando-se um ato primitivo (DUCROT, 1987, p. 215). Já na primeira parte do enunciado “certamente o tempo está bom”, realiza-se um ato derivado, que Ducrot (1987, p. 216) chama de “ato de concessão”, pois o locutor “consiste em fazer ouvir um enunciador argumentando no sentido oposto do seu, enunciador do qual se

¹⁹ P e Q são proposições.

distancia”. O autor exprime que a concessão é uma das mais eficazes estratégias de persuasão, visto que o personagem considera o ponto de vista dos outros (DUCROT, 1987).

De acordo com Carel (2011, p. 30), na polifonia “Há outra grande família [...] é a dos enunciados cujo locutor, em vez de afirmar um conteúdo, ao contrário, rejeita-o:”, isto é, a **negatividade** é exemplo de polifonia.

Ducrot (1987) explica que na negatividade é colocado em cena pontos de vistas distintos (DUCROT, 1987), citando o exemplo de “Pedro não é gentil”. Ele menciona que “o locutor L que assume a responsabilidade do enunciado [...] coloca em cena um enunciador E1 que sustenta que Pedro é gentil, e um outro, E2, ao qual L é habitualmente assimilado, que se opõe a E1” (DUCROT, p. 202), isto é, E1 expressa um ponto de vista afirmativo e E2 exhibe a recusa desse ponto de vista (BARBISAN, 2003).

Ducrot (1987) distingue três tipos de negação: a negação descritiva, negação polêmica e negação metalinguística.

Na negação descritiva, não há uma oposição, ela “corresponde ao enunciado que simplesmente veicula um conteúdo negativo, sem que o locutor apresente sua fala como oposição a um discurso contrário. Por conseguinte, pode ser parafraseado, sem perda de sentido, por um enunciado positivo” (PINTO, 2009, p. 324). Citamos como exemplo o enunciado com uma negação descritiva da professora sobre a ausência de alguns alunos: “é que as pérolas não estalam lá”, podemos claramente parafrasear esse enunciado, mencionado que “as pérolas estavam ausentes”.²⁰

Entretanto, Barbisan e Teixeira (2002, p. 174) explicitam que “a negação pode ter valor conflitual, opondo-se ao que é dito na sua parte positiva”, ou seja, a negatividade pode ter também valor conflitual, apresentando uma oposição. Fazendo parte dessa negação conflitual, são apresentadas duas categorias por Ducrot (1987): a negação polêmica e negação metalinguística.

A negação metalinguística “é sempre retificação de um enunciado positivo que a precede” (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 174); ela pode indicar um grau de elevação (DUCROT, 1987, p. 204), como, por exemplo, no enunciado em resposta

²⁰ Os exemplos citados nesta subseção foram extraídos de nossos dados.

ao questionamento sobre falar com outros docentes: “falar não... reclamar... e elas vão concordar e reclamar também”.

Já a negação polêmica, Ducrot (1987) considera que esta abrange a maior parte dos enunciados negativos, pois é destinada a opor-se a um enunciador, com um “efeito rebaixador” (DUCROT, 1987, p. 204). Como exemplo, o enunciado explicitado pela docente iniciante: “tem um mais novo que tá ali já entendeu uma coisa que eu **não** entendi”, ou seja, a docente opõe-se a atitude de outro docente.

Evidenciamos que a perspectiva de Ducrot (1987) nos ajudará a identificar as diferentes vozes, explícita ou implícita, nos textos, os posicionamentos do(s) locutor(es) e dos enunciadores.

Após apresentar as contribuições da teoria polifônica de Ducrot (1987) para esse estudo, direcionamo-nos para o nível semântico (semântica do agir).

2.6.4 O nível semântico

Logo após a explicitação de Machado e Bronckart (2009) sobre a análise do nível macro, organizacional e enunciativo, os autores evidenciam que muitas informações sobre as representações do agir podem ser identificadas em relação a esses níveis. Entretanto, é necessária a análise no nível micro para responder os questionamentos sobre os elementos do trabalho docente, os papéis semântico-sintáticos que eles desempenham, as categorias da semiologia do agir atribuídas aos actantes, as dimensões individuais (MACHADO; BRONCKART, 2009).

No decorrer das pesquisas, Bronckart (2008) menciona que foi indispensável adotar uma semiologia estável; dessa forma, foi construído um aparelho conceitual, que, segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011), auxiliam na reinterpretação à luz de uma semântica do agir.

Nesse nível de análise, podemos (re)interpretar resultados obtidos nos níveis anteriores, de acordo com Silva (2013, p. 58): “Esse nível refere-se, mais especificamente, à interpretação das análises dos níveis textuais voltados para os elementos semânticos ou as categorias de agir explícitas nos níveis de análise anteriores”.

O termo **agir** (ou **agir-referente**) é considerado neutro, “o dado sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 154). Já os termos **ação** e **atividade** designam

um estatuto interpretativo dos dados, sendo **atividade** uma interpretação do agir que envolve as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas em um nível coletivo, enquanto o termo **ação** envolverá também as dimensões motivacionais e intencionais, entretanto, em um nível particular, individual (BRONCKART, 2008).

Em relação ao sujeito/pessoa, será usado o termo **actante** sob um ângulo neutro. Ao realizar uma interpretação do agir do actante, pode ser expresso de duas maneiras, ator ou agente. E o conceito de **agente** será configurado quando não for atribuído nenhuma propriedade, ou seja, razões, intenções e motivos para o agir não for realizada (BRONCKART, 2006). O termo **ator** será utilizado quando forem atribuídos ao actante razões, intenções e motivos (BRONCKART, 2006). A partir de interpretações sobre o actante podem ser atribuídas: **recursos para agir, intenção** (querer-fazer) e **os motivos** (razões de agir) – razões que levam agir (MACHADO; BRONCKART, 2009)

No que concerne aos recursos do agir, eles podem ser de dois tipos: **instrumentos/ferramentas** ou **capacidades**. Conforme Bronckart (2008) e Machado et al. (2009), os instrumentos/ferramentas são recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos. E no que tange às capacidades do agente, são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais (atitudes, sentimentos, conhecimentos teóricos e práticos etc.).

Em relação à intenção do agir ou dos “efeitos que se espera obter com esse agir” (MACHADO et. al. 2009, p. 23), os textos apresentam-se como **finalidades** ou como **intenções**. Bronckart (2008, p. 121) explica que a finalidade é “de origem coletiva e socialmente validada”. Já a intenção é a representação do agir por um indivíduo, ou seja, um agir individual.

As razões do ator podem ser empregadas de duas maneiras nos textos: em **determinantes externos** ou **motivos**. Os determinantes externos são considerados as razões externas ao indivíduo que o levam a agir, podendo ser simbólicas ou materiais ou social e institucional. Já os motivos são as razões de ordem interna, interiorizadas pelo indivíduo ou por um coletivo (MACHADO et. al., 2009).

Em relação à análise dos verbos e nominalizações referente ao trabalho do professor, Machado e Bronckart (2009) exemplificam com as pesquisas de Mazzilo (2006) e Bueno (2007), mencionando que os verbos ou os nomes codificaram um agir não linguageiro, agir com instrumento simbólico ou material, processos mentais,

agir linguageiro do professor e os sintagmas empregaram à atribuição da capacidade ao docente e à construção de instrumentos para o agir do professor.

Machado e Bronckart (2009, p. 67) evidenciaram que as análises obtiveram o resultado das “**(re)configurações do trabalho do professor e do papel do próprio professor**, mas não ainda às **figuras de ação**”. Os autores explicitam que para identificar as figuras de ação é necessário um “estabelecimento de relações entre as (re-)configurações do agir detectadas e os tipos de discurso” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 67-68). Para podermos analisar as figuras de ações, que são figuras interpretativas do agir, recorreremos aos estudos da professora da Universidade de Genebra, Ecaterina Bulea (2010), que abordou, por meio de entrevistas, a problemática da interpretação da atividade de trabalho de enfermeiras.

Para Bulea (2010, p. 123), as figuras de ação “são figuras interpretativas do agir”, segundo Souza-e-Silva (2016, p. 217), “a noção de figura de ação indica o ângulo sob o qual um ator social recupera o cumprimento de uma tarefa no quadro geral da situação de trabalho”, ou seja, é por meio das figuras de ação que identificamos o modo como o trabalhador interpreta/recupera suas ações.

A **figura de ação padrão** “mobiliza exclusivamente um discurso teórico, organizando quase sempre frases no infinitivo referindo-se sempre a atos pontuais, sem nenhuma menção dos potenciais autores desses atos” (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p. 17). Além desta, podem ser evidenciadas outras cinco: a ação ocorrência, a ação acontecimento passado, a ação experiência, a ação canônica e a ação definição.

A **ação ocorrência**, segundo Bulea (2010, p. 123), “constitui uma compreensão do agir-referente como contíguo à sua textualização”, aparecendo nos segmentos de discurso interativo e nos tempos verbais do pretérito perfeito, futuro composto, futuro do presente e presente do indicativo.

A **figura da ação acontecimento passado** é uma “compreensão retrospectiva do agir” (BULEA, 2010, p. 132), sendo apresentados nos segmentos de relato interativo e nos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito.

A **ação experiência** forma-se em uma “compreensão do agir-referente sob o ângulo da **cristalização pessoal** de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (BULEA, 2010, p. 137, grifo da autora). Aparece quase sempre no quadro dos discursos interativos, o eixo temporal não limitado, marcado por

advérbios e por verbos no presente (BRONCKART, 2008). Já a **ação canônica** é uma “compreensão do agir sob forma de **construção teórica**, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua” (BULEA, 2010, p. 141, grifo da autora). É apresentada de forma neutra em um discurso teórico ou teórico-interativo, tendo a predominância da forma verbal do presente.

Por fim, a **ação definição**, conforme Bulea (2010, p. 144, grifo da autora) explica, é 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”, ou seja, o agir é objeto de reflexão para o actante. A forma verbal predominante é o presente genérico.

Podemos perceber que é por meio das figuras de ações que podemos identificar os gestos e as intervenções realizadas pelo professor e a interpretação de seu trabalho.

Como podemos perceber no decorrer do percurso teórico deste estudo, alguns termos são similares entre as áreas, entretanto, suas definições não são equivalentes. Destacamos que, em nossa pesquisa, o conceito de atividade e ação será o resultado de um processo interpretativo. Atividade será entendida como um trabalho coletivo “para designar uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado” (BRONCKART, 2006, p. 213). E o termo de ação para designar as dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por uma pessoa particular (BRONCKART, 2008).

Explicitamos que, em nossa pesquisa, o ISD é inerente, uma vez que é uma corrente da ciência do humano e que considera os textos instrumentos principais para o desenvolvimento humano. E tem como unidade de análise, a linguagem, o agir e o pensamento consciente. Esse quadro teórico-metodológico “possibilita detectar essas representações (ou (re-)configurações) com um instrumental analítico bastante refinado e informado pelos estudos da linguagem” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 19). Deste modo, é por meio das análises textuais que assumem os procedimentos de análise do ISD (BRONCKART, 1999/2007; 2006, 2008, MACHADO; BRONCKART, 2009) e a teoria polifônica de Ducrot (1987) que poderemos identificar os conflitos da professora em início de carreira e de que forma esses conflitos influenciam nos elementos constitutivos do trabalho docente.

Para analisar os textos produzidos pela docente em início de carreira, juntamente com a Interventora do projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015), iremos utilizar os procedimentos de análise do ISD, o contexto de produção, nível organizacional (plano global, tipos de discurso, sequência, mecanismos de textualização), nível enunciativo (vozes e modalização) e nível semântico (elementos do agir), além de dispormos da teoria polifônica de Ducrot (1987), a qual nos auxiliará a identificar as vozes implícitas e pressupostas e os pontos de vistas expostos.

Após explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que abarcarm nosso trabalho, apresentaremos a nossa metodologia de pesquisa e os procedimentos da análise textual usados em nossa análise.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, abordaremos as características metodológicas desta pesquisa, tais como a sua natureza, o seu contexto, os participantes implicados e os procedimentos éticos que estão envolvidos.

Este estudo de mestrado está diretamente ligado ao projeto de ensino e intervenção “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2014; 2015)²¹. Neste caso, serão explicitados em alguns momentos os procedimentos que ocorreram durante a execução do projeto de ensino e intervenção, pois este estudo de mestrado analisará partes dos dados gerados a partir desse projeto. O projeto de ensino e intervenção foi concretizado durante o projeto de pesquisa coordenado por Abreu-Tardelli (2013-2017): “Livros, materiais didáticos e trabalho docente: um percurso pela História e as contribuições para o ensino e a formação”, que teve como objetivo, dentre outros, estudar as propostas para o ensino de língua portuguesa, além dos papéis atribuídos a professores e alunos nesse contexto. O projeto encerrou-se em 2017, e foi criado então o projeto “Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa”, originário do grupo de pesquisa do CNPq de mesmo nome²², criado em 2017, que dá continuidade às pesquisas realizadas no projeto anterior e amplia seu campo de atuação. O objetivo do grupo que se alia à pesquisa aqui realizada é (i) a compreensão da atividade de trabalho do docente de línguas; (ii) as características desse trabalho; (iii) a compreensão dos diferentes contextos de ensino e sua influência na atividade profissional (ABREU-TARDELLI, 2017)²³.

²¹ O projeto “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” desenvolveu-se nos anos de 2014 a 2016. Dessa forma, foi submetido aos editais de 2014 e 2015 do Programa de Núcleo de Ensino da Unesp e financiado pela Pró-reitoria da graduação (Prograd) (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016)

²² ALTER-FIP

²³ Informações retiradas do Currículo lattes da líder do grupo ALTER-FIP, Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli. <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763446H2>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

3.1 Natureza da pesquisa

A partir dos pressupostos teóricos desse estudo, que defende que a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2007, 2008), este trabalho insere-se na área de estudos da Linguística Aplicada por ser um estudo que visa a compreender a complexidade e o desenvolvimento do agir docente por meio da linguagem, através da análise textual. Por dialogar com outras disciplinas, tem, assim, um caráter interdisciplinar unindo as propostas teórico-metodológicas do ISD (BRONCKART, 2006, 1999/2007; 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), da Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2010) e da Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004, FAÏTA, 2004, AMIGUES, 2004), tal como propõe Machado (2004, 2007, 2009).

Esta pesquisa é também um estudo de campo de natureza qualitativa, pois, de acordo com Gil (2002), as etapas de um estudo de campo são: elaboração do projeto inicial; exploração preliminar; formulação do projeto de pesquisa; pré-testes dos instrumentos e procedimentos de pesquisa; coleta de dados, análise do material e redação do relatório. Fetterman (2008) menciona que o trabalho de campo já está relacionado aos pesquisadores qualitativos e é “usado para descrever e entender um grupo ou cultura. Ele é orientado pela atividade prática, julgamento, interpretação e descrição. O método envolve trabalhar com pessoas em suas próprias comunidades por longos períodos de tempo”²⁴, sendo que não tem como objetivo decidir acertos ou erros, mas, sim, de descrevê-los. Ressaltamos, assim, que o projeto de Abreu-Tardelli (2014, 2015) teve como objetivo atuar na formação dos professores de língua portuguesa do Estado de São Paulo, especificamente sobre o conteúdo do ensino da gramática, ademais, contribuir para a formação dos alunos em formação no curso de licenciatura em Letras “tendo em vista as reais dificuldades dos professores em serviço e a demanda de um ensino de gramática menos prescritivo” (ABREU-TARDELLI, 2015, p. 04). O projeto de ensino e intervenção realizou algumas etapas: a construção do projeto; a constituição de um coletivo de trabalho; gravação das aulas e aplicação dos métodos da Clínica da

²⁴Tradução nossa: “It is a tool used to help describe and understand a group or culture. It is guided by practical activity, judgment, interpretation, and description. The method involves working with people in their own communities for long periods of time” (FETTERMAN, 2008, p. 347).

Atividade (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMAYER, 2016) e; as etapas de análise dos dados (gravação das aulas e dos métodos da CA) e de seus resultados estão sendo realizadas por duas pesquisas. A primeira, este estudo de mestrado, que analisará os conflitos de uma docente em início de carreira no contexto público de ensino e a segunda, um estudo de doutorado²⁵.

Para esta pesquisa de mestrado, foi realizada um recorte dos dados originais, ou seja, a seleção dos dados foi efetuada tendo em vista o objetivo de identificar os conflitos do trabalho do professor em início de carreira pública a fim de verificar em que medida esses conflitos interferem em seu agir. Apesar de outros dados de todo o conjunto também serem relevantes para o objetivo desse trabalho, a quantidade precisou ser reduzida e selecionada. Os critérios para a seleção dos dados foram, primeiramente, os dados integrados à docente Sueli, pois ela estava iniciando a sua atuação profissional em um novo contexto; em seguida, a primeira entrevista de ACS, pelo motivo de a docente estar vivenciando a problemática de mudança de contexto escolar; logo a IAS, em que assimilamos as situações de seu contexto de trabalho. Consideramos que ambas as entrevistas (ACS e IAS) proporcionaram a verbalização de suas ações e problemáticas do seu contexto de trabalho. Já a ACC foi um dado almejado no início desta pesquisa, entretanto, pela insuficiência de tempo, não conseguimos analisá-la. Embora, este método e os outros dados serviram de apoio para auxiliar a descrição dos participantes e interpretação das análises efetuadas, quando necessário.

3.2 O contexto²⁶

O projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015) ocorreu na região noroeste do Estado de São Paulo, especificamente, na Diretoria Estadual de Ensino de São José do Rio Preto, a qual abrange quinze municípios – São José do Rio Preto, Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ibirá, Icém, Ipiguá, Mirassolândia, Nova Granada, Onda Verde, Orindiúva, Palestina, Potirendaba, Uchoa e Nova

²⁵ Estudo de doutorado (em andamento) intitulado: “A dimensão interpessoal do trabalho do professor: a influência dos outros no agir docente” (HERNANDES-LIMA)

²⁶ As informações do projeto de ensino e intervenção descritas nesta seção foram obtidas no artigo “Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento” (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016)

Granada. Para que este projeto tivesse funcionalidade, foi necessária a colaboração de vários agentes da rede pública de ensino, da Dirigente Regional de Ensino, de duas coordenadoras do Núcleo Pedagógico de Língua Portuguesa e, por fim, de três professoras de Língua Portuguesa de escolas distintas.

O projeto de ensino e intervenção decorreu entre os anos de 2014 a 2016. Ele teve início com uma apresentação e explicação do projeto para os professores de língua portuguesa nos encontros de orientação técnica entre os meses de agosto e setembro de 2014. Neste período, houve interesse de catorze voluntários (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016).

Segundo Abreu-Tardelli e Silva-Hardmayer (2016), ainda no ano de 2014, a coordenadora do projeto teve que esperar a autorização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para que fossem gravadas as aulas dos professores participantes do projeto. Após o recebimento da autorização, foram contatadas todas as escolas envolvidas (treze escolas), entretanto, devido ao final do ano letivo, o projeto foi retomado após a atribuição de aulas do ano seguinte, 2015.

Segundo as autoras, no início de 2015, todos os professores que aceitaram, a princípio, participar do projeto, foram contatados novamente para que se certificasse o interesse em dar continuidade à participação no projeto. Esse contato foi realizado novamente pelo motivo de estar em um novo ano letivo (2015), pois a coordenadora do projeto ficou aguardando a resposta de aceitação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dos catorze professores, quatro não deram continuidade ao projeto: um por ter assumido o cargo de coordenador; outro, por pertencer à categoria “O”²⁷ e não ter conseguido aula atribuída; e duas outras que não foram possíveis de serem contatadas.

Após a aceitação de dez profissionais em dar continuidade à participação no projeto, o próximo passo foi entrar em contato com os diretores escolares para solicitar autorização para filmar as aulas dos professores participantes. Nesta etapa, as autoras (op. cit., 2015) mencionam que dois professores foram excluídos do projeto, pois em uma escola a diretora não aceitou a filmagem das aulas e a outra diretora não retornou as ligações, após várias tentativas, para os responsáveis do projeto.

²⁷ O professor categoria “O” é contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. As aulas para os docentes da categoria “O” são atribuídas por tempo determinado.

A próxima etapa, como mencionou Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016), foi agendar entrevistas com os oito professores até o momento do projeto. Essa entrevista inicial auxiliou a nossa pesquisa para conhecer um pouco da história das docentes. Nesse agendamento, uma professora desistiu, alegando estar com muitas tarefas. Assim, foram realizadas sete entrevistas individuais com Helen, Sílvia, Sueli, Fábio, Débora, Gisele e Iracema, em março de 2015, para que a coordenadora do projeto conhecesse os participantes e para ajudá-los a recordar dos objetivos e procedimentos do projeto, visto que já havia passado seis meses desde o contato inicial. A professora Iracema não pôde dar continuidade a sua participação no projeto por problemas de saúde, Gisele afastou-se por motivos de depressão e a docente Débora não conseguiu uma sala fixa, pois era uma professora temporária, dessa forma, não havia alternativa senão desistir do projeto.

No mês de abril, iniciaram-se as filmagens das aulas dos quatro professores – Helen, Sílvia, Sueli e Fábio. De acordo com Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016), após o primeiro bloco de filmagens, os professores receberam em mídia removível uma cópia de suas aulas para assistir e selecionar um trecho que gostariam de comentar na autoconfrontação simples com a pesquisadora. A ACS foi realizada com as professoras Helen, Sílvia e Sueli. Este método não foi realizado com o docente Fábio, pois ele desistiu do projeto por ter conseguido acúmulo de cargo, com mais 19 aulas no período vespertino.

Após algumas dificuldades no decorrer do projeto, como mencionam Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016), tais como dificuldades de ordem temporal, dificuldades de ordem de saúde, dificuldades da ordem da organização do trabalho docente, três professoras continuaram e finalizaram o projeto. No esquema a seguir, observamos uma síntese do caminho realizado na efetuação do projeto e a quantidade de professores que foram envolvidos.

Tabela 1 - Síntese do projeto de ensino e intervenção

Ano	Objetivo	Quantidade de professores
2014	Apresentação do projeto	240
2014	Aceitação ao projeto	14
2015	Retomada do projeto	10
2015	Autorização para filmagens das aulas	8
2015	Entrevistas	7

2015	Filmagens das aulas	4
2015/2016	Métodos de ACS, ACC e IAS	3

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer “Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento”. 2016

O projeto foi apresentado para 240 professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto. A apresentação, intitulada “Universidade e sala de aula uma aproximação possível e necessária (?)” (ABREU-TARDELLI, 2014), teve como intuito expor os objetivos e a metodologia do projeto de ensino e intervenção do Núcleo de ensino da Unesp. Além de, como foi enfatizado, em negrito, pela coordenadora em sua apresentação, encontrar **“professores voluntários a fim de possibilitar a formação de um coletivo de trabalho”**, deixando claro que os docentes não seriam avaliados. O convite foi aceito por 14 professores, entretanto, por alguns motivos já expostos aqui, apenas três professoras chegaram até fim do projeto.

A quantidade de professores, segundo a coordenadora do projeto de ensino e intervenção, não foi considerada algo ruim, foi um número adequado para viabilizar o trabalho proposto, isto é, que docentes refletissem sobre o seu trabalho, “A prática docente pode encontrar na universidade um local de reflexão, de questionamento, de saída da zona de conforto” (ABREU-TARDELLI, 2014, em slide). A coordenadora havia previsto a participação de seis voluntários (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016), contando que desses seis, poderia haver desistências e restar um número final de quatro que, segundo ela, seria o número adequado para que as entrevistas de ACS e ACC pudessem ser realizadas em duplas. Por ficarem três professoras que participaram de todo o processo, a coordenadora optou em fazer a ACC com todas as três (ABREU-TARDELLI, 2018, comunicação pessoal). Suscitamos que em virtude do número de participantes, o método de ACC sofreu uma adaptação, ou seja, aplicada com três profissionais, com três colegas de trabalho. De acordo com Clot (2010), a ACC é a confrontação do profissional com a mesma gravação da ACS na presença do pesquisador e de um colega de trabalho.

Em seguida será realizada uma descrição das três participantes que participaram de todas as etapas do projeto de ensino e intervenção “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2014; 2015).

3.3 Os participantes do projeto de ensino e intervenção

O projeto elaborado por Abreu-Tardelli (2014; 2015) contou com a colaboração de três escolas da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto e de alguns colaboradores da rede pública de ensino, a diretora regional e as coordenadoras do núcleo pedagógico. Houve também a coordenadora, três docentes (Helen, Sílvia e Sueli) e dois monitores bolsistas, alunos do curso de Pedagogia da Unesp, selecionados por processo seletivo de análise de currículo e entrevista, e que foram responsáveis pelas filmagens, edição e transcrição preliminar dos vídeos.

A coordenadora do projeto, Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, é professora assistente doutora da UNESP/IBILCE, atuando na graduação e no programa de pós-graduação em Estudos linguísticos na linha de “Ensino e aprendizagem de línguas”, desde 2013. É membro do grupo de pesquisa ALTER²⁸ desde sua criação, em 2002, e do grupo de trabalho Gêneros textuais/discursivos da ANPOLL e líder do grupo ALTER-FIP²⁹, criado em 2017. A Dra. Abreu-Tardelli, além de ser a coordenadora do projeto de ensino e intervenção (2014, 2015), contribuiu também como interventora, aplicando e direcionando durante o projeto os métodos de ACS, IAS e ACC.

As descrições que iremos realizar em seguida sobre as docentes foram compiladas a partir dos dados do projeto de ensino e intervenção, da entrevista inicial, das entrevistas de IAS, ACS e ACC (ABREU-TARDELLI, 2014; 2015).

A professora **Sílvia** está há vinte e três anos atuando exclusivamente na rede pública estadual³⁰, após cursar dois anos do curso de Tradução na Unesp/Ibilce, pediu transferência para o curso de Letras – Português e Espanhol; sua carga horária é de 32 aulas semanais, sendo 30 aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Língua Inglesa. Esta profissional já teve experiência como coordenadora e como vice-diretora na escola que leciona.

A segunda docente, **Helen**, fez faculdade de Letras – Português e Espanhol na Unesp/Ibilce. Começou a trabalhar nas escolas do Estado de São Paulo em

²⁸ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações.

²⁹ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa.

³⁰ Em 2017, a docente Sílvia se aposentou.

1998, como substituta, foi efetivada em 2000. No ano de 2013, prestou o concurso público para professores da educação básica II, dessa forma, acumula dois cargos na rede pública de ensino. Assim, leciona em duas escolas estaduais, sendo que na primeira escola é desde o ano 2000 e na segunda, a partir de 2013, e leciona na rede particular de ensino, sendo sua carga horária de 40 aulas semanais.

A terceira docente, **Sueli**, está em seu primeiro ano de trabalho em escolas públicas estaduais, entretanto, já exerce a função de professora nas redes particulares de ensino. Estudou Letras – Português e Francês – na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esta profissional, durante o projeto, lecionava em escolas particulares e na escola estadual, totalizando 42 aulas semanais. No início do projeto, a professora Sueli tinha duas salas de 6º ano do ensino fundamental, entretanto, no decorrer do ano letivo, ela teve que retornar a sua sede, assim, ficou com duas salas do 1º ano do ensino médio.

3.3.1 Os participantes da pesquisa

Embora o projeto de ensino e intervenção englobe três professoras de Língua Portuguesa, este trabalho de mestrado analisará os dados da docente em início de carreira pública, Sueli, em seu diálogo com a Interventora nas entrevistas de ACS e IAS.

Outro fator a que daremos destaque é sobre a pesquisadora deste trabalho de mestrado, pois, além de ter experiência na rede pública de ensino como professora eventual (categoria O), ela trabalhou em uma das escolas mencionadas pelas professoras no projeto de ensino e intervenção; desse modo, a pesquisadora tem um conhecimento sobre o contexto escolar de Sueli e, conseqüentemente, traz algumas contribuições para a interpretação das análises, uma vez que certas informações mencionadas brevemente por Sueli são mais bem compreendidas devido a esse conhecimento da pesquisadora. Em suma, nesta pesquisa de mestrado, os participantes implicados serão: a coordenadora do projeto de ensino de intervenção, Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, a professora em início de carreira pública (Sueli) e a pesquisadora.

3.4 As etapas do projeto de ensino e intervenção

O projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015) foi desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016. No primeiro ano, a coordenadora fez contato com as coordenadoras de núcleo pedagógico e com a diretora de ensino para possibilitar a apresentação do projeto aos professores nas reuniões técnicas de língua portuguesa, e assim, fomentar um coletivo de trabalho. No primeiro semestre do ano seguinte, foram feitas filmagens das aulas dos professores. E, a partir de maio de 2015 e adentrando o ano de 2016, foram filmadas as realizações dos métodos de intervenção – autoconfrontações simples e cruzadas e instrução ao sócia.

O quadro a seguir sintetiza as gravações e procedimentos do projeto.

Quadro 1 - Síntese das reuniões com o grupo de professores

Procedimentos	2015	2016
Entrevistas iniciais	12, 13 e 27 março	
1º bloco de filmagens de aulas	23, 28, 29 abril	
Autoconfrontações simples	8, 15, 28 maio	
Autoconfrontação cruzada	04 julho	
2º bloco de filmagens de aulas	22, 23, 27, 29 outubro 6, 12 novembro	
Autoconfrontações simples	11, 15, 16 dezembro	
Autoconfrontações cruzadas	28 novembro	4 fevereiro 4 março ³¹
Instruções ao sócia	11, 16 dezembro	

Fonte: Abreu-Tardelli; Silva-Hardmeyer, 2016, p. 142.

Alguns dados foram corrompidos, ou seja, apresentaram alguma irregularidade, tais como IAS e a 2ª autoconfrontação simples da professora Sueli, em que há trechos de vídeos e alguns trechos transcritos.

³¹ Os dados da 3ª e 4ª confrontação cruzada que foram realizados nos dias 04 de fevereiro e 04 de março de 2016 foram extraviados.

Ressaltamos que os dados foram perdidos e corrompidos por motivos técnicos, entretanto, os excedentes abrangem uma qualidade para a análise e interpretação do trabalho das professoras participantes.

Para as pesquisas que estão sendo desenvolvidas³², essas informações se tornaram dados. A implicação das pesquisadoras nesse projeto de ensino e intervenção, aqui explicitamos, Voltero e Hernandes Lima, ocorreu durante o ano de 2015, em que foram convidadas a analisar os conteúdos desenvolvidos/apresentados durante o projeto. O primeiro contato com o projeto, além das conversas já realizadas entre a coordenadora e as pesquisadoras, foi no dia 28 de novembro, em uma ACC, explicitamos que as três professoras concordaram com a participação das pesquisadoras. E, a partir disso, o interesse e os objetivos para com esse projeto foram ampliados.

Neste trabalho de mestrado, como iremos identificar os conflitos de trabalho da docente em início de carreira pública, transcorreremos sobre os métodos de ACS, especificamente, a 1ª ACS e IAS realizados com ela, entretanto, os outros dados não serão omitidos, isto é, pode haver citações inerentes de outros dados, tais como a entrevista inicial e a primeira ACC. Conforme já explicitamos, a primeira ACS foi escolhida pela razão de a docente estar passando por uma situação de mudança de contexto de escolar e a IAS, por adquirirmos conhecimentos sobre a sua situação de trabalho.

A seguir, apresentaremos os procedimentos/reuniões em que a docente Sueli participou durante o projeto e, também, os dados que serão consultados e analisados nessa pesquisa de mestrado.

³² Em 2016, os projetos de Hernandes-Lima (doutorado) e Voltero (mestrado) foram dirigidos aos dados do projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015).

Quadro 2 - Procedimentos realizados com a docente Sueli no projeto de ensino e intervenção



Datas	Procedimentos
13/03/15	Entrevista inicial
23/04/15	1ª aula filmada
15/05/15	1ª ACS
04/07/15	1ª ACC
12/11/15	2ª aula filmada
11/12/15	2ª ACS
	Instrução ao sócia
28/11/16	2ª ACC
04/02/16	3ª ACC
04/03/16	4ª ACC

Quadro 3 - Dados analisados e consultados na pesquisa

Datas	Procedimentos
13/03/15	Entrevista inicial
23/04/15	1ª aula filmada
15/05/15	1ª ACS
04/07/15	1ª ACC
11/12/15	2ª ACS
	Instrução ao sócia
28/11/16	2ª ACC

Fonte: elaborados pela autora.

Conforme explicitamos no quadro “Dados analisados e consultados”, os dados que serão analisados nessa pesquisa, para identificar os conflitos do trabalho da docente em início de carreira, serão: 1ª ACS e a IAS, ou seja, os dados em destaque e a entrevista inicial e a 1ª ACC servirão de suporte para as análises. Evidenciamos que a primeira ACS realizada com a docente foi discutida uma aula do 6º ano da escola da cidade X, quando a IAS foi aplicada; a docente já está em outro contexto escolar na cidade Y, com turmas do 1º ano do ensino médio. Esclarecemos também que a ACC foi inicialmente um dado almejado para a nossa análise, entretanto, após alguns percursos desta pesquisa, percebemos a insuficiência de tempo para a análise.

Em relação às transcrições, a concretização das transcrições dos dados analisados nesse trabalho de mestrado foi realizada pelas pesquisadoras Voltero e Hernandez-Lima.³³

³³ As pesquisadoras usaram como base de referência o modelo de transcrição do projeto NURC com algumas adaptações (em anexo).

3.5 Procedimentos de análise

Como já mencionado, nosso objetivo é identificar os conflitos emergentes de uma professora iniciante no contexto público de ensino a fim de verificar em que medida esses conflitos interferem em seu agir. À vista disso, foram selecionados dois textos, isto é, uma entrevista de ACS e outra de IAS do projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015).

Partindo desse objetivo, tentaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa, transcorrendo pelo folhado textual (BRONCKART, 1999/2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) e também a teoria polifônica de Ducrot (1987):

1. Quais são os temas mais recorrentes apresentados
 - c) Na entrevista de autoconfrontação simples (ACS)?
 - d) Na entrevista de instrução ao sócia (IAS)?
2. A partir dos temas mais recorrentes, há conflitos emergentes? Se sim, quais?
3. A docente expõe conflitos em temas menos recorrentes? Se sim, quais?
4. De que forma os conflitos emergentes são reconfigurados
 - c) Na entrevista de autoconfrontação simples?
 - d) Na entrevista de instrução ao sócia?
5. Por meio das entrevistas de ACS e IAS, quais são os conflitos que integram os elementos constitutivos do trabalho da docente em início de carreira? E em que medida esses conflitos interferem em seu agir?

Para melhor compreender o trabalho docente, especificamente, os conflitos de uma professora em início de carreira pública, o nosso movimento será realizado da seguinte maneira: primeiramente, os resultados da análise da ACS, e, em sequência, os resultados da IAS. Essa ordem foi escolhida respeitando a mesma cronologia dos métodos realizados no projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015), e, também, pelo fato de a ACS permitir a observação da sala de aula da professora e seus incômodos, e pela conjuntura de IAS possibilitar a explicitação sobre o contexto de trabalho da docente, suas ações e os outros envolvidos em seu trabalho.

A autoconfrontação simples é uma entrevista realizada entre o pesquisador e o trabalhador; em nosso contexto, a coordenadora do projeto – que, na entrevista de ACS, será citada como Interventora –, e a professora Sueli. A partir de trechos de uma

aula gravada da professora Sueli, trechos estes selecionados pela Interventora e pela docente, a ACS teve o objetivo de o próprio trabalhador poder falar sobre a sua situação de trabalho.

O método de IAS é dividido em duas etapas, conforme já explicitamos em nossa fundamentação teórica. A primeira etapa é uma entrevista em que participam o profissional – em nossa pesquisa, a docente em início de carreira pública – e um sócia – neste contexto, a coordenadora do projeto de ensino e intervenção. Nesta primeira etapa, o profissional é convidado a indicar e explicar suas ações para um sócia, quer dizer, uma pessoa que irá substituí-lo em um dia de trabalho. Podemos observar esse procedimento no início da IAS, quando a coordenadora/sócia³⁴ está explicando para Sueli o método de IAS. A segunda etapa, após a realização da entrevista entre o sócia e o profissional, é o trabalhador assistir ao vídeo da entrevista e transcrevê-la, e, posteriormente, fazer comentários sobre o que foi mencionado na entrevista.

Esse método no projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014; 2015) não foi aplicado inteiramente, sendo que apenas o primeiro procedimento foi realizado, isto é, a entrevista do sócia com o profissional. Consideramos que essa entrevista foi importante para a análise e compreensão do trabalho docente, pois auxiliou o entendimento do contexto de trabalho da professora em início de carreira, suas ações, os artefatos e instrumentos usados pela docente e a relação com os outros envolvidos nesse contexto.

Machado e Bronckart (2009) mencionam que, antes de qualquer análise textual, precisamos identificar alguns aspectos: o contexto sócio-histórico mais amplo, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção. Entretanto, em alguns textos, não encontraremos todos os aspectos, conforme observaremos nos dados analisados.

Por meio dos textos enunciados pela professora iniciante durante sua participação no projeto (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015) – a entrevista inicial, duas autoconfrontações simples, autoconfrontações cruzadas e uma entrevista de instrução ao sócia –, podemos identificar características do contexto sócio-histórico e o sistema educacional em que ela está inserida e em que estes aspectos influenciam em seu trabalho, aspectos esses que são elementos constituintes do trabalho do professor,

³⁴ Na análise, usamos o léxico “sócia” para referirmo-nos à interventora do projeto, que neste método ocupa o papel de sócia.

pois, segundo Machado (2010), a atividade docente em sala de aula está inserida em um contexto sócio-histórico particular, no sistema educacional, no sistema de ensino, inclusive no contexto histórico mais amplo e, portanto, os textos aqui analisados não podem ser compreendidos isolados desse contexto.

Para a identificação do contexto sócio-histórico mais amplo e do contexto sócio-histórico particular da docente, foram realizadas pesquisas em sites de jornais, da secretaria de educação e da diretoria de ensino para entender os fatores políticos e sociais que estavam envolvidos nos textos produzidos pela docente em início de carreira pública no ano de 2015, além da leitura e interpretação dos textos em que a docente relatava sobre o seu contexto (entrevista inicial, 1ª ACS, 1ª ACC e instrução ao sócia).

Sobre o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção, foram realizadas leituras das entrevistas para reconhecer tais aspectos.

Para identificar os temas mais recorrentes e, conseqüentemente, os menos recorrentes, **no nível organizacional**, foi realizada a identificação do plano global, explicitando os conteúdos temáticos presentes no texto. Para Bronckart (1999/2007, p. 97), conteúdo temático pode ser definido como “conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizadas”.

Para a identificação do plano global, segundo Machado e Bronckart (2009), de acordo com os objetivos do grupo ALTER, os pesquisadores identificam e nomeiam as partes com termos relacionados à semiologia do agir, além de considerarem os diferentes índices linguísticos, tais como “(os macro-organizadores textuais, [...]), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto), assim como os conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 54). Em nosso trabalho, a organização e identificação do plano global foram realizadas por mudanças de temas e sinalizadas por termos nominais, como, por exemplo: explicação sobre a postura/indisciplina de um aluno em sala de aula. Colocamos também o aspecto referente à abertura de temas, isto é, o actante que iniciou o assunto referido.

Após a organização do plano global, foram identificados os temas mais recorrentes e menos recorrentes e, dessa forma, pudemos organizar nossa introdução para a identificação dos conflitos emergidos.

Logo, os tipos de discurso foram identificados para distinguir as formas/ “colocação em discurso” (BRONCKART, 1999/2007, p. 138), como a docente explicitava a sua situação de trabalho, como em uma situação prescritiva “eu não posso dar zero”, e as sequências, para vislumbrar a explanação realizada pelas produtoras do texto. Em relação ao mecanismo de textualização, ele nos auxiliou para reconhecer a mudança de tema; ademais, reconhecer as conjugações verbais para explicitar as pessoas verbais, pronomes para a distinção dos tipos de discurso e para marcas de pessoa.

Na análise do **nível enunciativo**, as marcas de pessoa possibilitaram o reconhecimento das representações, como, por exemplo, a expressão “a gente”, significando um trabalho coletivo. As vozes foram identificadas para reconhecer os outros presentes na situação de trabalho da docente e no discurso da docente, além de identificar pontos de vistas assumidos pelo(s) locutor(es) e enunciator(es). Nessa etapa, também identificamos as avaliações abordadas nas entrevistas, seja lógica, deontica, apreciativa e pragmática, como podemos observar no exemplo a seguir, em que a voz da direção trazida pela docente aborda uma modalização deontica, uma prescrição escolar: “[...] ^{E2}mas é o que elas falam não pode mandar para fora da escola não pode né expulsar enfim”.³⁵

E, por fim, o **nível semântico**. Conforme podemos observar, os níveis não são isolados, eles estão integrados um ao outro, ou seja, por meio dos outros níveis (nível organizacional e nível enunciativo), interpretamos os elementos do agir docente e seus conflitos, tais como o (não) trabalho coletivo, as responsabilidades, intenções assumidas pelos personagens no texto, os instrumentos e artefatos utilizados pela docente, como, por exemplo: “^{L1}eu tenho uma grande dificuldade porque não tem livro didático”, identificamos que a docente gostaria de usar o livro didático, um instrumento, embora esse uso seja impossível.

3.6 Procedimentos éticos

O projeto de mestrado utilizará os dados oriundos do projeto de ensino e de intervenção “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino

³⁵ Sinalizamos em nossa análise “L1 ou L2” para a abreviação de Locutor e “E1 e E2” para a abreviação de enunciator, termos referentes à teoria polifônica de Ducrot (1987).

(da gramática) da língua portuguesa³⁶, elaborado por Abreu-Tardelli (2014, 2015). Para a aplicação do projeto de ensino e intervenção, as professoras assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – uma destinada ao responsável do projeto e outra, ao usuário em questão. Assim, elas estavam cientes da execução da pesquisa e que esta envolveria riscos mínimos.

Este estudo de mestrado respeitará todos os procedimentos éticos já combinados no projeto de ensino e intervenção e fará todos os procedimentos necessários para que as identidades dos participantes sejam preservadas. Não fará a divulgação dos nomes e de imagens dos participantes – todas as vezes que algum nome for citado nas gravações, eles serão transcritos com nomes fictícios, e se alguma imagem for divulgada, os rostos serão desfocados.

³⁶ Projeto submetido ao comitê de ética em: 27 de janeiro de 2014. Número do processo: 27218314.0.0000.5466

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, abordamos os resultados das análises das entrevistas de autoconfrontação simples e de instrução ao sócia.

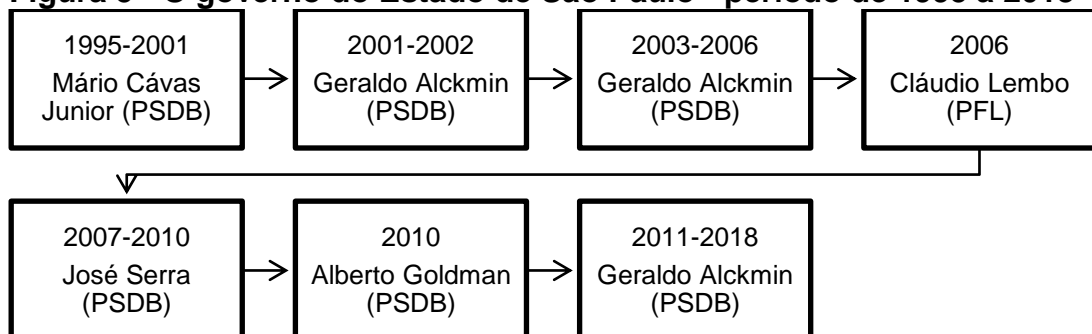
4.1 O contexto sócio-histórico mais amplo

Para compreender melhor o trabalho do professor em início de carreira pública, antes de especificar o contexto físico e sociossubjetivo de cada texto a ser analisado nessa pesquisa, iremos abordar o contexto sócio-histórico, ou seja, um contexto mais amplo, para auxiliar na interpretação dos dados e assim especificar aspectos da situação de trabalho desse profissional. Como corrobora Diolina (2016, p. 30-31), “O contexto sócio-histórico possibilita levantar hipóteses sobre a conjectura social, política e cultural em que os textos foram produzidos e quais são as implicações dessas conjecturas na produção”.

Os textos produzidos durante o projeto de ensino e intervenção (ABREU-TADELLI, 2014, 2015) foram realizados na sala de aula das docentes colaboradoras, e também em uma sala de aula e no escritório da coordenadora do projeto na universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Como podemos perceber, a pesquisa está inserida no contexto educacional de ensino do Estado de São Paulo, que está sendo governado por um mesmo partido há mais de vinte anos, como podemos vislumbrar no quadro a seguir.

Figura 5 - O governo do Estado de São Paulo - período de 1995 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora.³⁷

³⁷ Pesquisa realizada no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. <<http://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Esse contexto educacional, que sofre a interferência de uma mesma governança há mais de vinte anos, passou por muitas mudanças. De acordo com Sanfelice (2010, p. 148), “na prática, a reforma educacional paulista ensejada pelo PSDB teve sua mais profunda intervenção no governo de Mário Covas”, tal como a implantação da avaliação do rendimento escolar, o SARESP, a racionalização dos gastos que levou à reorganização escolar, a escola com alunos do 1ª a 4ª série e outras com alunos da 5ª série em diante³⁸ (ANA ARANHA, 2011).

Em 2007, José Serra estabeleceu 10 metas para a educação até o ano de 2010. Neste período, foi implantado o projeto “São Paulo Faz Escola”, que até hoje é propagada nas escolas estaduais paulistas, cujo objetivo é a unificação do currículo para todas as escolas estaduais. Segundo Sanfelice, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho (SANFELICE, 2010, p. 151).

À luz dessa citação, podemos elucidar que o Currículo do Estado de São Paulo não leva em consideração a diferenciação regional – o material é uma prescrição a ser seguida – e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo utiliza-se de recursos financeiros para aumentar o rendimento do trabalho.

Outro aspecto que podemos observar no contexto educacional de São Paulo são as muitas categorias designadas aos professores da rede estadual de ensino.³⁹

Quadro 4 - Categorias dos professores da rede estadual de ensino

Categoria “A”	Professor efetivo	Nomeado após aprovação em concurso público
Categoria “P”	Docente estável.	Admitido pela Lei 500/74, que estava com vínculo ativo em 05/10/1988 e contava com mais de 5 anos de exercício nesta data.
Categorias “F” –	Docente estável	Admitido nos termos da Lei 500/74 e que estava com

³⁸ Informações retiradas da Revista Adusp (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo), reportagem realizada pela jornalista Ana Aranha.

³⁹ Informações retiradas no site “Professores de educação básica do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em 17 de jul. de 2018.

		vínculo ativo no dia 02/06/2007.
Categoria “S”	Docente com portaria aberta.	Vinculado em 02/06/2007 pela lei complementar 1.010/2007 e antes da lei complementar de 1.093/2009.
Categoria “O”	Docente candidato à admissão, sendo suas aulas atribuídas por período determinado. (professor temporário)	Após a publicação da lei complementar de 1.093/2009
Categoria “V”	Docente eventual, contratado para substituição de aulas.	Após a lei 1.093/2009

Fonte: elaborada pela autora

Observamos que a rede estadual de ensino abrange muitas categorias:⁴⁰ as categorias “A, P, F” abrangem uma admissão estável, sendo suas aulas atribuídas no início do ano letivo. Já as categorias “S, O, V” são consideradas categorias para a substituição de aulas, embora a categoria “S” não perca o vínculo contratual com a rede de ensino. Nos textos enunciados pela docente em início de carreira (categoria A), podemos vislumbrar esse aspecto de categorias: uma professora (categoria O) perde suas aulas com o retorno da professora efetiva do cargo, a docente Sueli.

A seguir, explicitamos o contexto sócio-histórico particular da docente em início de carreira pública.

4.2 O contexto sócio-histórico particular da docente

A primeira entrevista de ACS foi realizada no dia 15 de maio de 2015, sendo fonte para discussões na ACC que aconteceu no mês de julho, especificamente, no dia 04.

Na ACS, a professora Sueli não explicitou o motivo de a aula discutida ser “um dia bem atípico”, entretanto, na ACC, pelo questionamento de uma das professoras participantes do projeto, a professora iniciante suscitou o motivo de ter poucos alunos na sala.

Interventora 56 - ano né... e:: também foi segundo você uma/um dia bem atípico... {aquele dia né Sueli 22 – atípico {foi foi totalmente Interventora 57 – por quê?
--

⁴⁰ Não mencionamos a categoria “L”, pois, está foi extinta em 2011.

Sueli 23 – estava em meio às:: paralizações de greve ou não
 Helen 33 – uhn
 SUELI 24 - então assim não tinha nem metade da sala aí

1ªACC/04.07.15

A justificativa da professora Sueli foi a paralisação dos professores. No ano de 2015, entre as datas de 13 de março e 15 de junho, ocorreu a greve dos professores do Estado de São Paulo, considerada a maior da história; uma das principais reivindicações foi o aumento salarial⁴¹. Após alguns meses de greve, foram poucos os resultados conquistados. Podemos observar que na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto não ocorreu uma paralisação geral dos professores.

Interventora117 - e e assim só pra:: também... contextualizar aí da Sueli é... foi bem... a greve na tua escola teve você ((se dirige à Silvia)) mesmo falou que foi a escola que mais {teve
 Silvia 72 – ((balançando a cabeça em sinal afirmativo)) {é
 Interventora 118 – mais foi a deles eles fizeram assembleias no PÁtio com os aLUnos
 Silvia 73 – ((balançando a cabeça em sinal afirmativo)) {i::sso
 Interventora 119 – {pra expliCAR a cidade é uma cidade peQUEna
 então... é teve uma repercussão muito grande
 Silvia 74 – ((balançando a cabeça em sinal afirmativo)) {teve
 Interventora 120 – {que aqui nas outras escolas não teve tanto
 eu acho em rio preto né
 Sueli 91 – ((balança a cabeça em sinal negativo)) em Icém nem foi falado da greve e no ((nome daescola da cidade X)) foi um dia de paralisação... só

1ªACC/04.07.2015

Por meio dos dados, também observamos que, no ano de 2015, a professora iniciante, mediante à Lei Complementar 444, que rege o estatuto do magistério paulista, proferida em 1985, pediu sua transferência para outra escola⁴².

Sueli: é aí enfim... eu consegui pelo artigo 22 a transferência pra cá... não é uma remoção né... é uma transferência
 Coordenadora: Qual que é a diferença?
 Sueli: a remoção a minha sede passa a ser a minha nova escola... nesse artigo 22 eu fico emprestada durante um ano... então por exemplo no final do ano eu tenho que voltar escolher as minhas aulas lá

ENTREVISTA INICIAL/Sueli/13.03.2015

⁴¹ Fonte: Site da APEOESP, sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo. Notícia publicada no dia 12 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

⁴² Lei complementar nº 444, artigo 22.

Entretanto, no dia 14 de maio, a professora iniciante foi informada que deveria retorna à sua escola sede, sendo esta informação publicada no dia 15 de maio no Diário Oficial, data em que foi realizada a sua primeira entrevista de ACS. O motivo de a professora retornar a sua sede após um curto período de tempo se deu pelo regresso ao cargo de professora de língua portuguesa de uma professora afastada.

Sueli22: (...) ... e aí na/minha mente eu tava então porque o artigo 22 eu fico só um ano mesmo então por exemplo o ano que VEM a minha sede é ((cidade Y)) então eu volto pra lá:: eu escolho minhas aulas lá normal entendeu?

Interventora 21: uhn ahn

Sueli 23: e se eu quisesse tentar novamente... o artigo 22 eu entro no processo e posso escolher qualquer outra escola que tiver... que tiver vaga... mas aQUI eu já tava sentindo esse/essa dificuldade realmente assim de

ACS/Sueli/15.05.15

Sósia 11: o que é PA?

Sueli 11: é um professor auxiliar... não é efetivo... no caso quando eu voltei peguei as aulas dela porque eu tive que voltar pra sede e ela ficou sem aula... mas tinha esse projeto de PA... () que você tem que procurar sempre acompanhar um professor da sua área então:: na verdade se faltar um professor aí ela vai substituir... então:: ela tem que desenvolver um projeto pra ter uma aula pronta pra quando algum professor faltar

IAS/Sueli/11.12.15

Podemos observar, no fragmento da ACS, que a professora Sueli não imagina o retorno antecipado para a sua sede. Ao pedir transferência da sua escola, as aulas da professora iniciante foram atribuídas a outra professora, uma professora eventual. Todavia, ao retornar a sua sede, a professora eventual perdeu as aulas e ficou apenas como docente de PAA⁴³ (Projeto Apoio à Aprendizagem), auxiliando a professora iniciante em suas aulas. O docente de PAA deve auxiliar o professor efetivo, além de substituir professores de qualquer disciplina quando for necessário.

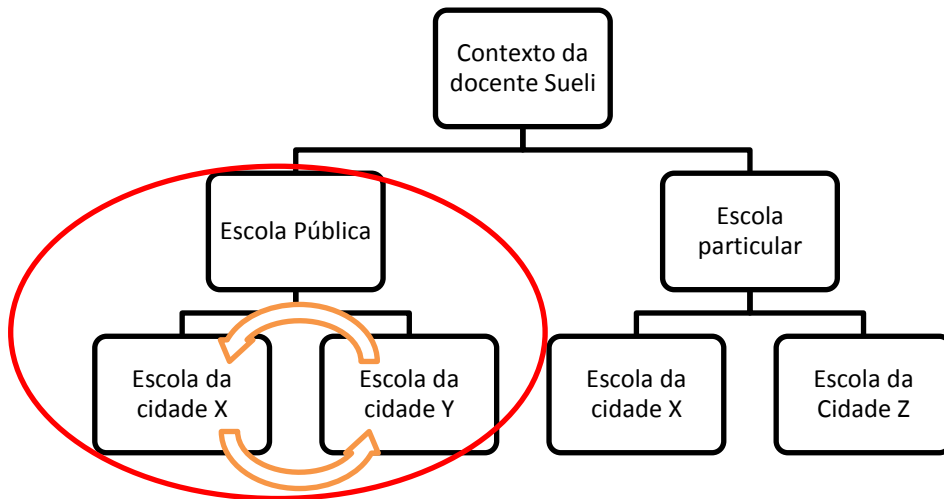
1) a atuação do docente como PAA, nas classes de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e das séries do ensino médio, dar-se-á em um único turno específico, com carga horária de 19 aulas semanais, e se efetivará como atendimento às demandas pedagógicas decorrentes da substituição dos demais professores da unidade, por ocasião de suas ausências ocasionais e em outros impedimentos legais (licenças e afastamentos) (SÃO PAULO, SE, 2015, p. 331).

⁴³ Nas entrevistas a docente como PAA é citada como PA, expressão usada pela docente.

O procedimento que derivou o retorno da professora em início de carreira foi a cessação de uma professora readaptada. Sobre a cessação da readaptação, faltando noventa dias para a finalização do processo, o interessado precisa entrar com um pedido de revisão. Entretanto, ao ser negado, o profissional deverá retornar a sua atuação imediatamente após a publicação no Diário Oficial⁴⁴.

Na figura a seguir, elucidamos o contexto (as escolas) em que a professora vivencia seu trabalho, incluindo, além das duas escolas públicas aqui mencionadas, duas particulares em que leciona, sendo, ao total quatro estabelecimentos de ensino.

Figura 6 - O contexto de trabalho da docente Sueli



Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre o contexto particular de ensino, a docente leciona em duas escolas em cidades diferentes. Já em relação ao contexto público, Sueli inicia sua carreira na escola da cidade Y, isto é, sua escola sede. Já no início do letivo de 2015, pede a transferência para uma escola da cidade X, assim, a docente inicia seu trabalho na escola da cidade X, porém, pelo motivo de uma negação de readaptação de outra docente, Sueli teve que retornar a sua sede. Explicitamos que por ser uma professora iniciante no contexto público de ensino, a carga horária da docente é pequena, sendo que, na escola Y, a docente leciona 10 aulas para o ensino médio e

⁴⁴ Artigo 6º § 1º da Res. SGP 04, de 21/02/2013.

na escola da cidade X lecionava doze aulas para o ensino fundamental. Entretanto, a sua carga horária total por semana é de quarenta e três aulas. Assim, entendemos que a carga horária da docente é muita extensa, chegando até a prejudicar sua saúde.

Interventora 151: quantas aulas você falou que dá?

Sueli 155: eu tava falando

Interventora 152: trinta e cinco?

Sueli 156: quarenta e três ((riso))

Interventora 153: se você se eu tiver esse tom de voz quarenta e três aulas eu não chego ao fim da semana ((risos))

Sueli 157: é mas geralmente **eu chego rouca no fim de semana...** ((riso)) **hoje eu já tô rouca é**

1ªACS/Sueli/15.05.15

A escola cidade Y, sede da professora iniciante, abrange o contexto público municipal e estadual, ou seja, há uma coabitação escolar, que gerou uma organização diferenciada dos horários de aulas.

Sueli 27: então:: esse é o problema desse horário quebrado porque a quarta aula é trinta minutos... intervalo e mais vinte minutos... porque o município também tem o intervalo deles... que era junto municipal e estadual então:: estava tendo muito problema e não sabia se era estado ou município... e aí dividiu... então:: **aquele horário certinho ficou pro município e o estado ficou com três aulas e meia antes do intervalo mais vinte minuto e duas aulas**

IAS/Sueli/11.12.15

Na data de 11 de dezembro de 2015, em que foi realizado o método de IAS, podemos explicitar alguns aspectos implicados na produção textual.

No mês de dezembro, em todo o Estado de São Paulo, a rede pública de ensino estadual ainda estava sofrendo com protestos contra a reorganização escolar. A reorganização tinha como objetivo dividir as escolas em ciclos, entretanto, em algumas localidades, a reorganização foi adiada. No que tange à Diretoria de São José do Rio Preto, protestos ocorreram durante o mês de outubro⁴⁵, nos quais pais, estudantes e professores manifestaram-se contra algumas modificações escolares.

⁴⁵ Fonte: Jornal "Bom dia cidade". **Estudantes protestam contra mudanças em escolas estaduais.** (vídeo). Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/bom-dia-cidade/videos/t/edicoes/v/estudantes-protestam-contramudancas-em-escolas-estaduais/4520697/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Em suma, no contexto sócio-histórico mais amplo e no contexto particular da docente, podemos explicitar que, por meio dos critérios explicitados na lei, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, que a professora em início de carreira foi designada a exercer sua função em outra escola da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, no período entre 02 de fevereiro e 30 de dezembro do mesmo ano. Entretanto, observamos que foi a partir de uma recessão (prescrição) de uma readaptação de outra docente que encaminhou o retorno à sede da professora em início de carreira, interferindo não apenas em sua situação de trabalho, mas também nas rotinas de outros docentes. Assim, evidenciamos que as prescrições não favorecem a estadia do professor na mesma escola e a subdivisões de categoria impede/prejudica em formar um coletivo de trabalho.

Dessa forma, podemos concluir que nos textos de ACS, ACC, IAS e na entrevista inicial, aspectos aparentemente externos, ou seja, fatores não diretamente relacionados à sala de aula influenciaram no trabalho docente, tais como greve, organização escolar, transferência, readaptação, categorias de professores, perda de aulas.

Após explicitar alguns elementos do contexto sócio-histórico mais amplo e do contexto sócio-histórico particular, fundamentados nos textos de ACS, ACC e IAS, nos quais fazem parte as professoras participantes do projeto – e especificamente nesse estudo, a professora em início de carreira pública –, iremos explicar separadamente o contexto físico e sociossubjetivo de cada texto analisado nesta pesquisa.

Dessa maneira, a seguir, analisaremos a entrevista de autoconfrontação simples.

4.3 A autoconfrontação simples

Nesta seção, apresentaremos os resultados de análise da entrevista da autoconfrontação simples.

4.3.1 Situação de produção – Contexto físico e contexto sociossubjetivo

Este texto foi produzido no dia 15 de maio de 2015, no escritório da coordenadora do projeto de ensino e intervenção no prédio da Universidade Pública

do Estado de São Paulo – UNESP, isto é, em uma universidade pública que tem atuação no campo de ensino e pesquisa. A entrevista foi gravada e teve o tempo de gravação de uma hora e sete minutos. Estavam presentes a professora em início de carreira, Sueli que se interessou em participar do projeto; dessa forma, a docente sabia que suas ações estavam sendo observadas; a coordenadora do projeto, neste contexto, em seu papel social de Interventora, embora também exerça seu papel como professora e pesquisadora da instituição de ensino; e um aluno do curso de Pedagogia em seu papel social de estagiário para auxiliar na filmagem do método.

Esta primeira autoconfrontação simples teve como conteúdo de discussão a aula de um 6º ano filmada no dia 23 de abril de 2015. A ACS teve como objetivo analisar aspectos do trabalho da docente, especialmente, aqueles que chamaram a atenção na aula gravada, além de recortar/separar momentos no qual a trabalhadora gostaria de discutir com o coletivo de trabalho.

4.3.2 Plano Global

A entrevista de ACS foi composta por 466 turnos, sendo que 231 foram proferidos pela docente e 235, pela Interventora; consideramos que houve uma interação entre a docente e a Interventora.

A ACS teve início com a professora iniciante muito aflita pelo momento conturbado que estava vivenciando, mudança de escola, além de ter problemas de indisciplina com um discente. O método de ACS começou após decorrer alguns minutos de conversa entre a Interventora e a docente; consideramos que foi essencial esse tempo, posto que a professora ficou mais calma, e também auxiliou para conhecer um pouco mais sobre seu contexto de trabalho, ou seja, percebemos que neste espaço de bate-papo, que foi gravado, a Interventora deu voz para a docente, deixando a professora falar sobre suas inquietudes.

No decorrer do método, foram assistidos alguns trechos da aula lecionada no dia 23 de abril de 2015 em um 6º ano, previamente selecionados separadamente pela docente e pela Interventora. Muitos fatores foram discutidos durante o método, tais como a forma de correção de exercício, desinteresse/participação dos discentes,

sistema educacional, apostila⁴⁶, colegas de trabalho, avaliação, livro didático, controle de faltas, mapa de sala, tema da aula, brincadeiras, volume de voz, ensino da linguagem oral etc. Chegando ao final da entrevista, a docente é questionada sobre quais assuntos gostariam de abordar com um colega de trabalho; neste momento, a Interventora já estava preparando aspectos para serem discutidos no método de ACC. De acordo com Clot (2010, p. 143), um dos intuitos da ACC é “para superar o obstáculo”.

Quadro 5 - Plano global da ACS

Abertura de Temas	Plano Global
Sueli	1. Explicação sobre a postura/indisciplina de um aluno em sala de aula
Sueli	2. Remoção/transferência, o artigo 22
Interventora	3. Indagação sobre as salas que a docente atuará/atua
Interventora	4. Questionamento sobre a escrita dos alunos
Interventora	5. Início da ACS – Pedido de explicação sobre o trecho selecionado “correção de exercícios” realizado pela docente
Sueli	6. Comentário sobre critérios de avaliação
Interventora	7. Indagação sobre o trabalho realizado com a apostila
Interventora	8. Comentário sobre uma aluna que menciona “tu” e “vous” em francês
Sueli	9. Comentário sobre a postura de não fazer de um aluno durante as aulas
Interventora	10. Questionamento sobre a participação dos alunos na aula que foi gravada
Interventora	11. Indagação sobre a posição das carteiras em sala de aulas; (o mapa de sala de sala elaborado pela docente)
Interventora	12. Pedido de explicação sobre a ação da docente de ficar de pé em frente à sala
Interventora	13. Questionamento sobre a regularidade de a docente dar a resposta
Interventora	14. Questionamentos sobre o total de aulas da docente
Sueli	15. Comentário sobre alguns alunos que estão conversando durante a aula
Interventora	16. Referência ao tema proposto em aula – verbo
Interventora	17. Comentário sobre a posição da docente na sala de aula
Interventora	18. Comentário sobre a colocação de uma aluna sobre os tempos verbais

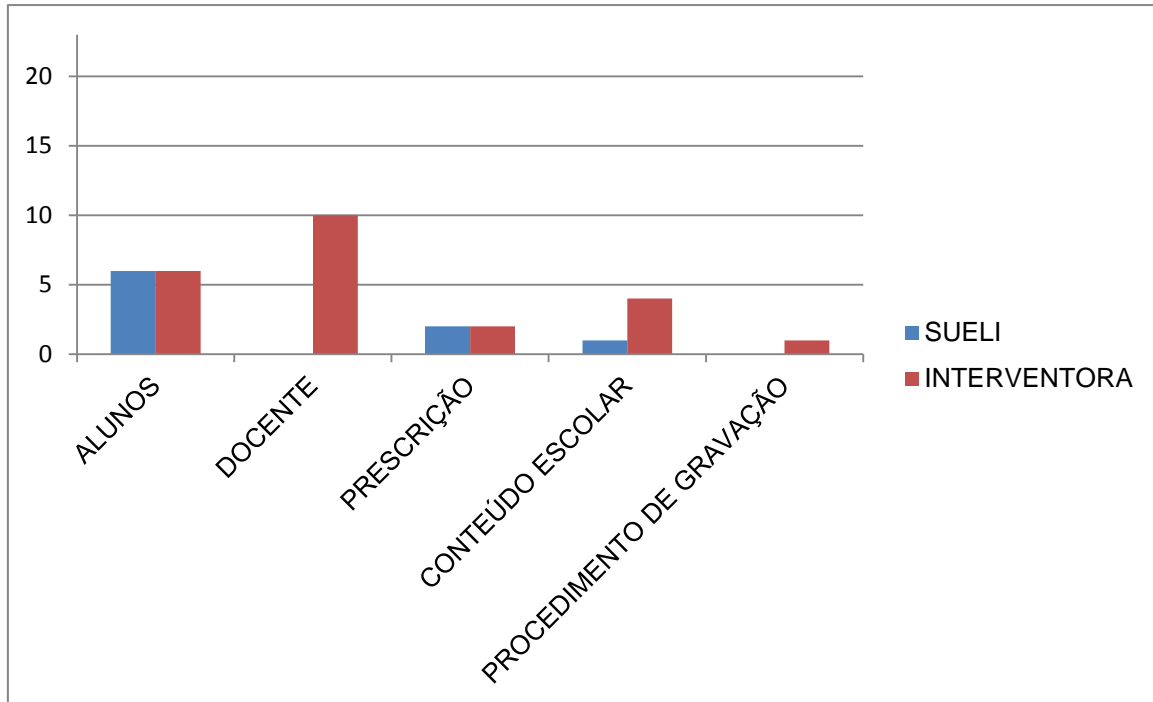
⁴⁶ O artefato, “apostila”, mencionado pela docente, é o Caderno do Aluno. Esse material, e também o Caderno do Professor, são disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo caracterizados como um complemento do Currículo “organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos” (SEE/SP, 2011, p. 10).

Abertura de Temas	Plano Global
Interventora	19. Procedimentos de gravação
Sueli	20. Comentários sobre a fala de uma aluna (conceptualização do pretérito perfeito)
Interventora	21. Questionamento sobre a cobrança dos conteúdos
Interventora	22. Indagação sobre o volume de voz da docente
Sueli	23. Visualização da apostila – explicação efetuada para descartar algum exercício
Interventora	24. Comentário sobre a colocação de uma aluna referente ao “tu” e “vós”
Interventora	25. Indagação sobre o ensino da linguagem oral
Interventora	26. Comentário sobre a fala de uma aluna sobre “tu” e “vous” do francês
Interventora	27. Questionamento sobre a saída dos alunos na 4ª aula
Sueli	28. Comentários sobre a indagação de um aluno sobre a 2ª pessoa do discurso
Interventora	29. Indagação sobre assuntos que a docente gostaria de abordar com outro colega de trabalho
Interventora	30. Comentário sobre o volume de voz da docente referente à quantidade de alunos na sala
Sueli	31. Menção sobre o tratamento dos alunos uns com outros – xingando e gritando
Interventora	32. Comentário sobre o telefonema recebido pela docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar a partir do plano global, os temas mais recorrentes foram aspectos relacionados aos alunos e à docente. E os aspectos menos recorrentes nas aberturas de temas foram: o conteúdo escolar, as prescrições e o procedimento de gravação. No gráfico a seguir, visualizamos que, do total de trinta e duas aberturas de temas, Sueli corresponde a nove aberturas e a Interventora, a vinte e três. Isto se dá pelo motivo de o Interventor, segundo Clot (2010, p. 240), “levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade (...) ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo”, ou seja, o Interventor tem o papel de orientar o trabalhador a observar e interrogar sobre o seu trabalho.

Gráfico 1 – Abertura de temas da ACS



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que, na tabela, estão descritos os elementos abordados pela professora Sueli (em azul) e pela Interventora (em vermelho). Notamos que o tema mais abordado na ACS foi “alunos”, integralizando 12 ocorrências, sendo seis pela docente e seis pela Interventora. Em relação aos assuntos referentes à docente, eles foram iniciados apenas pela Interventora, 10 ocorrências; observamos que esse indício se deu pelo fato de a Interventora fazer questionamentos sobre as ações da docente. No que diz respeito ao conteúdo escolar, foi mencionado três vezes pela Interventora, sendo duas vezes em relação ao ensino de gramática e da linguagem oral, à apostila e ao conteúdo a ser cobrado; já a docente Sueli expôs a abertura referente ao conteúdo escolar apenas uma vez. No que tange às prescrições, duas ocorrências foram realizadas pela docente para explicitar regras do sistema de educacional e duas pela Interventora, no entanto, para indagar sobre regras do contexto escolar. Por fim, o procedimento de gravação, explicitado pela Interventora; elucidamos que esse tema não será discutido em nossa análise, pois concluímos que não houve indícios referentes à situação de trabalho da docente.

Sendo assim, nossa introdução para identificar os conflitos presentes na situação de trabalho da professora em início de carreira pública será pelos temas

mais abordados. Dessa forma, iniciaremos com os aspectos relacionados aos alunos.

4.3.3 Os alunos

Em relação à proposição “alunos”, abrangemos tais conteúdos temáticos do plano global, com a seguinte organização: primeiro, “1. Explicação sobre a postura/indisciplina de um aluno em sala de aula”; segundo, “4. Questionamento sobre a escrita dos alunos; terceiro, os temas (8, 24 e 26) sobre a colocação de uma aula sobre “tu e vós/vous”; em sequência, sobre a participação de uma aluna sobre tempos verbais, os temas (18 e 20); logo, “28. Comentários sobre a indagação de um aluno sobre a 2ª pessoa do discurso; posteriormente, o “10. Questionamento sobre a participação dos alunos na aula que foi gravada”; em seguida, “9. Comentário sobre a postura de não fazer de um aluno durante as aulas; depois o “15. Comentário sobre alguns alunos que estão conversando durante a aula; e, por fim, “31. Menção sobre o tratamento dos alunos uns com outros – xingando e gritando”.

O primeiro tema abordado pela docente foi em referência à postura/indisciplina de um aluno em sala de aula, “1. Explicação sobre a postura/indisciplina de um aluno em sala de aula”.

Pelo excerto a seguir, podemos observar que a indisciplina é algo habitual e conflituoso no contexto de trabalho da docente.

<p>Sueli 01: treze anos e:: -- deveria estar no sexto ano né -- e TODas toda semana ele causa assim problemas de não:: de não deixar dar aula MESMO de dar gri::tos de Interventora 01: {isso na sexta D? Sueli 02: {de ficar xingando -- na outra sala -- e estou explicando esse caso porque é um caso que acontece... então praticamente pelo menos na minha aula toda semana ele sai e eu sei que não foi só na minha e acaba tomando suspensão toda semana isso já foi</p>

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao fazer uma explicação sobre a postura do aluno, a professora usa da modalização deôntica “deveria”, pois de acordo com a lei educacional, a qual corrobora a idade correta para a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental – 6 anos de idade –, o discente poderia estar no 8º ano do Ensino Fundamental. Ao usar o dêitico “toda semana”, o verbo “acontece” no presente do indicativo e a modalização lógica “praticamente”, a docente enfatiza que a problemática com o

aluno não é algo isolado, é uma situação vivenciada muitas vezes em seu contexto de trabalho, ou seja, uma ação habitual do aluno.

Essa ação é constituída pelo léxico “problema”, isto é, algo que a incomoda, uma negação descritiva “de não:: de não deixar dar aula” e pelo advérbio “mesmo” para enfatizar que o aluno atrapalha realmente a sua aula.

Em seguida, a partir do enunciado “ele sai e eu sei que não foi só na minha e acaba tomando suspensão toda semana”, a professora Sueli, ao usar uma negação descritiva, afirma que a indisciplina do aluno acontece nas aulas de outros professores também, e, como consequência, o aluno toma suspensão todas as semanas, embora esse resultado não auxilie em uma mudança de postura do aluno, e, assim, o docente precisa tolerar o aluno em sala de sala de aula, gerando um conflito, como podemos observar no fragmento a seguir.

Interventora 02: e a suspensão ela é::?

Sueli 03: de um dia e na segunda-feira tá lá

Interventora 03: ela é assim... então você pode tomar trezentos e sessenta e cinco dias por ano suspensão?

Sueli 04: é... porque bom foi **pelo menos o que eu entendi porque não acontece nada** então::: é isso que eu falo pelo menos eu não sei se é naque/a/na escola essa situação... **mas assim não tem:: eu não falo que nem respaldo da direção porque ela tem uma atitude... mas é o que elas falam “não pode mandar para fora da esCOla não pode né expulsar” enfim...** então você tem que tolerar... mas tem HOra que fica meio insuporTÁ::vel né? -- então por exemplo tem quando tenho aula dupla você manda um para fora da sala na outra aula/na próxima aula ele volta e continua fazendo a mesma coisa... -- então na sexta/na quinta-feira foi um caso assim eu explicando e eles assim... TRÊS alunos o resto assim bagunçando MESMO de jogar paPEL de griTAR de coisas assim que você não conseguia eu falei não

1ªACS/Sueli/15.05.15

Pela colocação da docente, a Interventora a questiona sobre o tempo de recorrência da suspensão, mencionando que se pode tomar suspensão nos 365 dias do ano. Sueli responde de modo afirmativo, utilizando o verbo no presente do indicativo “é”; seguidamente, justifica-se empregando o conector argumentativo “porque” para referir-se sobre o seu entendimento “foi pelo menos o que eu entendi porque **não acontece nada**”, juntamente, como uma negação polêmica, em que sua posição é de problematizar que a suspensão não tem consequências.

Em seguida, a docente explicita que a gestão escolar tem uma atitude, embora essa ação não tenha uma alteração concreta em sala de aula, como observamos neste enunciado “^{E1}porque ela tem uma atitude... ^{E2}mas é o que elas falam não pode mandar para fora da esCOla não pode né expulSAR enfim”.

Dessa forma, a posição da docente Sueli, por mais que mencione que a gestão tem uma atitude, ela assimila que as ações realizadas não solucionam os problemas. E, dessa forma, o professor tem que tolerar o aluno indisciplinado em sala de aula, embora, em alguns momentos, ela afirmar que a presença do aluno seja problemática em sala de aula, podemos observar no enunciado: “E¹Então você tem que tolerar... E²mas tem hora que fica meio insuportável”.

Em seguida, exemplifica uma situação que acontece em sua escola em um dia de aula dupla, para elucidar que as atitudes da gestão não corroboram a docente em sala de aula “na próxima aula ele volta e continua fazendo a mesma coisa”. Logo, relata um caso que ocorreu na quinta-feira, as atitudes dos alunos “bagunçando mesmo, jogar papel, de gritar” e menciona como uma consequência uma negação descritiva “você não conseguia”, isto é, ela não conseguia dar aula pelas atitudes dos alunos, algo conflituoso para ela. Observamos assim, uma situação do real da atividade em seu contexto de trabalho, “o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido” (CLOT, 2010, p. 103).

No próximo fragmento, podemos verificar que, ao ser questionada pela Interventora se o ocorrido foi na mesma sala que a aula foi filmada, a docente menciona que sim, e, por isso, ela considerou o dia da filmagem um dia bem atípico. A docente demonstra que o desinteresse dos alunos e o fato de os alunos não a ouvirem são aspectos conflituosos e ocasionadores de sofrimento a ela.

Interventora 04: nessa sala que eu filmei?

Sueli 05: na sala que filmou

Interventora 05: {que horror

Sueli 06: **é que as pérolas não estavam** ((riso de Sueli)) **foi um dia BEM atípico** lembra que eu falei foi T~~O~~talmente... eu tenho trinta na chamada eu tenho trinta e nove alunos naquela sala

Interventora 06: tinha quanto uns quinze lá?

Sueli 07: tinha nem quinze eu acho tinha uns doze né... acho que por aí... mas assim tem uns que que a gente acha que não vai voltar MESmo outros realmente foram transferidos assim numa média de trinta e cinco vai.. e assim/e **a maioria é totalmente desinteressada então aí fica complicado**... e nesse dia ainda dei... **faLEI**... é aquele negócio você fala ((fala com riso de Sueli)) achando que vai resolver alguma coisa né... **faLEI** questão de de melhoRAR que o único MEIO de eles tentarem ajudar ELES e a faMÍlia e tal e eles/e eu saí da sala e eles me vaiando

Interventora 07: que horror::

Sueli 08: foi assim... ((voz marejada)) aí eu cheguei em casa e meu **marido** falou “não você não vai mais”... aí aconteceu isso essa semana

Interventora 08: no::ssa

Sueli 09: ((começou a chorar)) parece que eles...

1^aACS/Sueli/15.05.15

Por meio de uma negação descritiva “é que as pérolas não estalam”, a docente justifica ser um dia “bem atípico” no dia da gravação. Outro fator que

podemos ver nesse enunciado é o aspecto irônico usado pela docente ao se referir aos alunos indisciplinados, empregando o léxico pejorativo “pérolas”.

Ao mencionar a quantidade de alunos em sala de aula, ela especifica que “a maioria é totalmente desinteressada” e isso dificulta a concretização de seu trabalho “aí fica complicado”. Logo, ela retoma, com verbos no pretérito perfeito “falei, saí”, a situação vivenciada na quinta-feira, para demonstrar o desinteresse dos alunos “eles me vaiando”. Para a docente, a sua ação de falar poderia resolver algo, falar que estudar era o único meio de ajudá-los e ajudar a família, entretanto, a sua ação não trouxe resultados positivos, pois houve uma manifestação negativa dos alunos “eu saí da sala e eles me vaiando”. E essa negação polêmica (FALAR x NÃO SER OUVIDA) traz sofrimento à docente. E, como consequência desse sofrimento, ela aborda a fala do personagem marido de não deixar que ela vá mais ao trabalho na rede pública de ensino “não você não vai mais”. Observamos que o desinteresse dos alunos é um impedimento para o agir da docente, gerando sofrimento a ela, e, ao perceber esse sofrimento, o outro (o marido) motiva a docente para a ação de exonerar. Machado (2007, p. 92) expõe que “quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de seu ofício.”.

A partir das experiências vividas em sala de aula, a Interventora pergunta para a docente se essas situações são expostas para os colegas de trabalho. Neste fragmento, podemos notar que a docente está abalada emocionalmente pelas situações vividas em seu trabalho, pois, além de vivenciar momentos não agradáveis em sala de aula, partilhá-la com o coletivo de trabalho é algo desanimador para ela pelo motivo de os outros docentes apontarem que só estão no contexto público porque para eles faltam pouco tempo para a aposentadoria.

Interventora 09: você sai da sala em uma situação dessa assim você chega a **conversar com algum colega** ou não? você guarda isso?

Sueli 10: chego... aí: **é isso que mais me desanima**... porque ((chorando))

Interventora 10: não imagina ai pode::

Sueli 11: acho que eu tava ((fala incompreensível))

Interventora 11: pode:: pode:: vou pegar uma aguinha pra você

Sueli 12: que eu tava pensando na exoneração já... depois eu volto depois eu volto ((Interventora sai da sala. Silêncio. Sueli olha no computador))

[...]

Interventora 13: você conversa com o colega? assim... por que que você desanima mais ainda? você diz

Sueli 15: porque porque eu escuto é... **“ah mas ah é eu só eu só tô aqui porque faltam dois anos para aposentar**... porque faltam três anos”... pra mim falta vinte e cinco/vinte talvez então aí

Notamos que pelo uso do advérbio e intensidade “mais” e pelo verbo “desamina”, sua implicação no enunciado e por abordar na sequência explicativa a voz dos outros docentes experientes, a docente exibe a propensão para a reflexão da desistência da profissão docente no contexto público.

No que tange aos docentes mais novos, Sueli explicita que há alguns e que eles já compreenderam o contexto de ensino, aspecto que ela ainda não compreende. Entretanto, esse compreender tem como significado a aceitação das situações vivenciadas no contexto público de ensino.

Interventora 14: tem novo?

Sueli 16: TEM... tem pessoas mais novas mas a maioria ali pelo menos tem umas duas ou três professoras mais novas assim a maioria é:: mais velha

Interventora 15: e você {sabe que

Sueli 17: {e tem um mais novo que tá ali já entendeu uma coisa que **eu não entendi...** que eu não consigo entender ((riso nervoso de Sueli)) que é aSSIM não vai muDAR **eu tenho que vim::... e:: finGIR que ensino e eles fingem que aprende e... isso me MAta ...mas eu não consigo**

1ªACS/Sueli/15.05.15

No enunciado “^{E1}tem um mais novo que tá ali já entendeu uma coisa que ^{L1}eu não entendi...”, a docente introduz um conflito.

Assim, afirmamos que há uma negação polêmica, que corresponde à posição da docente: a posição de ainda não entender a situação escolar vivenciada. E, para confirmar a posição do outro docente, explicita uma negação descritiva “que é assim não vai mudar”, isto é, explicitando que a situação escolar não tem perspectivas de mudanças.

Em seguida, Sueli cita o modo de agir em sala de aula pela enunciação: “^{E1}eu tenho que vim::... e:: finGIR que ensino e eles fingem que aprendem e... ^{L1}isso me MAta ... mas eu não consigo” e indica que é algo conflituoso para ela. Colocamos o “eu” como enunciador pelo fato de entendermos que a docente utiliza-o para fazer referência ao ponto de vista dos docentes conformados. Compreendemos também que o fingimento de docentes é uma característica transpessoal (MACHADO, BRONCAKRT, 2009; CLOT, 2010), ou seja, um modelo de agir do coletivo de trabalho da escola da cidade X com que a docente em início de carreira não concorda.

Além de podermos mostrar pelo conector “mas” a rejeição da docente para as ações de fingimento, há também uma negação polêmica “mas eu não consigo” apresentada pela docente. Outro aspecto que podemos apontar é a expressão de

sofrimento pelo verbo matar e o pronome demonstrativo, referindo-se ao fingimento e conformidade dos docentes “isso me mata”.

Dessa forma, indicamos que a docente não aceita as situações que ocorrem no contexto escolar, pois ela apresenta um conflito de não aceitar a situação de fingimento no contexto escolar. Por esse aspecto, podemos perceber que há um conflito transpessoal, pois a docente apresenta uma contradição em relação à ação de fingimento ao ensino escolar, ou seja, ao modelo de agir dos professores.

Dando continuidade ao diálogo, a Interventora pergunta para a docente sobre as áreas lecionadas pelos professores referidos. Novamente, a docente abordará uma contradição aos pensamentos de outros docentes.

Interventora 16: eles são do quê?

Sueli 18: ahn?

Interventora 17: que área que ele é?

Sueli 19: tem uma que é de português mesmo e ela já me falou **isso...** uma que **sofre MUITO** também a gente conversa muito é uma de inglês... que é a Tatiana... e ela sai cada dia mais horrorizada da sala e ela fala que também ela não sabe até quando ela vai aguentar... e os outros “é isso é isso mesmo... é a realidade de::les eles não vêm pra estudar mesmo uns vêm só para coMER outros... vêm porque tem/porque o pai man::da enfim... e a gente não pode fazer nada contra isso... e eles não querem nada com nada MESmo” então... só que:: pra mim eh ((riso nervoso de Sueli)) **não consigo pensar assim... e eu não consigo chegar em casa e esqueCER... entendeu? eu acho... então isso que me de/que me faz mais mal**

Interventora 18: até porque você:: é:: você tá sendo impedida de fazer/de trabalhar né... você quer trabalhar {e não consegue você quer trabalhar e não consegue você quer trabalhar...

Sueli 20: {exatamente

Interventora 19: você tá tendo um:: sendo poDAda diariamente né isso aí acaba com a gente

Sueli 21: é

1ªACS/Sueli/15.05.15

A professora em início de carreira pública explícita pelo pronome demonstrativo “isso” que a professora de língua portuguesa explana essa conformidade. Já a professa de inglês compartilha do sofrimento da professora Sueli – elucidamos pelo uso do verbo no presente do indicativo “sofre”, pelo advérbio de intensidade “muito” e pelo advérbio “também” com a menção de inclusão. Ao apresentar essa personagem – a professora de inglês –, Sueli especifica que a docente de inglês sai “horrorizada” da sala de aula. Para ela, as situações dentro da sala de aula são aterrorizantes, e, assim, as docentes não sabem até quando vão aguentar.

Nesse fragmento, a docente também engloba as vozes de outros docentes, isto é, reitera as opiniões de outros professores para a conformidade das ações dos alunos. No enunciado “^{L1}só que:: pra mim eh ((riso nervoso de Sueli)) não consigo

pensar assim... e eu não consigo chegar em casa e esqueCER... entendeu? eu acho... então isso que me de/que me faz mais mal”, a docente traz duas negações polêmicas:

1ª - não consigo pensar assim

2ª - e eu não consigo chegar em casa e esqueCER... entendeu?

A primeira, para dizer que não compartilha das conformidades e dos pensamentos dos outros professores “não consigo pensar assim”. E a segunda, menciona o fato de não esquecer as situações vivenciadas no contexto escolar “eu não consigo chegar em casa e esquecer” e, em decorrência desse não esquecimento, alega algo ruim para ela “então isso que de/que me faz mais mal”. Compreendemos que é um conflito que gera um sofrimento à docente. Clot (2006a, p. 173), baseado em Ricoeur, menciona que o “sofrimento não se define unicamente pela dor física ou mental, mas também ‘pela diminuição, e mesmo a destruição da capacidade de agir, do poder-fazer, sentidas como atentado à integridade de si’ (Ricoeur, 1990, p. 223)”.

A Interventora, no fragmento a seguir, expressa que o trabalho dos docentes conformados “os que dizem é assim MESmo” tornou-se o “não agir”, sendo que para a docente o fingimento de ações não é função da escola.

Interventora 20: e o trabalho não consegue se *realizar*/esse que diz “é assim” os que dizem “é assim MESmo”... o trabalho deles já virou ((bufa)) o não fazer né?

Sueli 22: é **eu ir lá:: e manter o aluno na sala que é o que aconteCe na grande maioria... mas não acredito** que a função da escola seja isso se não:: ((bufa)) tá tudo errado e eu vou mudar de profissão ((riso nervoso e bate palma)) vou fazer outra coisa... então é complicado só que assim... OUTros já me falam “é você tem que entender que é o lugar que você está agora” -- porque realmente em ((cidade Y)) **eu não passava esse/de não conseguir dar aula... eu não tinha isso...** o que me impedia em ((cidade Y)) existia lógico um desintere::sse por grande parte dos alunos... mas assim NÃO conseguir dar aula não teve nenhum dia que eu não conseguia dar aula -- então me falaram assim “não é que você tem que entender que é um lugar que você está né... né é a parte da cidade que você está é a escola que você está não é/ não são todos os lugares assim”...

1ª ACS/Sueli/15.05.15

Ao exprimir sua opinião sobre a conformidade docente, Sueli emprega o verbo no presente do indicativo “acontece” e o substantivo “grande maioria” para expressar que é algo comum e geral. Entretanto, elucidamos que pela negação polêmica, a docente em início de carreira não concorda com as atitudes de outros docentes/escolas, como podemos ver no excerto que segue: “^{E1}é eu ir lá:: e manter

o aluno na sala que é o que acontece na grande maioria...^{L2}mas não acredito que a função da escola seja isso”. Evidenciamos o “eu” como enunciador pela razão de ser uma generalização em relação aos docentes. A docente Sueli conclui com uma negação polêmica “não acredito” que a função da escola/professor não é de manter o aluno na sala. E emprega o pronome demonstrativo “isso” para retomar “eu ir lá:: e manter o aluno na sala”.

Ela ainda explicita por meio de uma subordinação juntamente com uma modalização apreciativa, “errado”, uma negação polêmica “se não:: ((bufa)) tá tudo errado e eu vou mudar de profissão”, ou seja, considera que manter o aluno na sala de aula como fingimento de ações de ensinar e aprender é errado, algo contraditório, na sua opinião.

No decorrer do enunciado, a docente traz outras vozes, verificadas pelo uso de “outros” e do verbo na terceira pessoa do plural “falaram” para explicar a problemática vivenciada por ela. Em ambas as vozes são empregadas a modalização dêontica “tem que entender”, ou seja, como um preceito à docente sobre a localização da escola. E, ao demonstrar que compartilha dessa hipótese, a docente utiliza-se, para a sua argumentação do discurso, um relato interativo para esboçar que a postura dos alunos na sua escola sede é um pouco diferenciada em relação à escola na cidade X, evidenciando que o comportamento dos alunos está integrado ao contexto específico.

Sueli 22: [...] porque realmente em ((cidade Y)) **eu não passava esse/de não conseguir dar aula... eu não tinha isso...** o que me impedia em ((cidade Y)) existia lógico um desintere::sse por grande parte dos alunos... mas assim NÃO conseguir dar aula não teve nenhum dia que eu não conseguia dar aula

1^aACS/Sueli/15.05.15

Observamos que pela presença do organizador argumentativo “porque”, a modalização lógica “realmente”, seguida de negações polêmicas “eu não passava; não conseguir dar aula, não tinha isso”, esses estabelecem uma contradição entre as posturas dos alunos nas duas escolas.

Ao se referir aos impedimentos da escola da cidade Y, a docente menciona que havia um desinteresse, embora isso não atrapalhasse sua aula, ou seja, ela conseguia lecionar, notamos este aspecto pela colocação de uma modalização lógica e pela colocação verbal: “^{L1}o que me impedia em ((cidade Y)) ^{E1}existia lógico

um desintere::sse por grande parte dos alunos ^{L1}mas assim NÃO conseguir dar aula não teve nenhum dia que eu não conseguia dar aula”.

E, para concluir, a docente apresenta, por meio do conector “então” a voz de outros para ilustrar que há contextos diferentes.

Sueli 22: [...] então me falaram assim “não é que... você tem que entender que é um lugar que você está né... né é a parte da cidade que você está é a escola que você está não é/ não são todos os lugares assim”...

1ª ACS/Sueli/15.05.15

Para isso, usa como recurso a negação descritiva e o verbo na terceira pessoal do plural, “então me **falaram assim não é que você** tem que entender que é um lugar que você está né... né é a parte da cidade que você está é **a escola que você está não é/ não são todos os** lugares assim...”.

Em relação ao primeiro tema abordado pela docente “postura/indisciplina de um aluno em sala de aula”, notamos que, em decorrência à abertura desse assunto, alguns subtemas foram expostos, como vislumbramos a seguir: suspensão; desinteresse dos alunos; quantidade de alunos em sala de aula; diálogo com os colegas de trabalho; atuação de professores novos; área disciplinar dos professores novos; conformidade dos colegas de trabalho; função da escola; localização da escola.

Dessa forma, elucidamos que a interação da docente com a Interventora sobre a problemática da indisciplina de um aluno constituiu-se também por outros elementos do trabalho docente: prescrição, os outros (alunos, direção, colegas de trabalho), contexto educacional, contexto particular da docente.

No que tange ao segundo tema “4. Questionamento sobre a escrita dos alunos”, a Interventora pergunta para Sueli sobre a escrita dos discentes. A docente explana sobre o projeto do Currículo Mais, designado como uma recuperação.

Interventora 35: e essa turma que você me havia dito que tem gente não consegue nem escrever é do sexto D?

Sueli 37: do sexto D... é uma outra sala... que tem gente que tem bastante dificuldade na outra sala... na verdade... nessa sala também **tem o Bruno ele não estava lá no dia**... ele tem muita dificuldade até que agora tá tendo um projeto com eles eles estão ficando... tipo **eles não FALAM para os alunos que é recuperação... mas é um trabalho com o Currículo Mais que eles estão trabalhando justamente com alunos que tem dificuldade**... ENTão Bruno do 6ºC e uns mais quatro alunos do 6ºD tão participando desse projeto

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao responder, Sueli explicita que há muitos alunos com dificuldade, e apresenta uma situação do aluno Bruno, que tem muita dificuldade na escrita.

Em seguida, infere o dêitico temporal no presente “até que agora” para citar um projeto que está sendo realizado na escola, o Currículo Mais. Logo, a voz da gestão organizadora desse projeto “eles” é apresentada com uma negação conflituosa, a negação polêmica para mencionar que os alunos não sabem que é uma recuperação “^{E1}não falam para os alunos que é recuperação ^{E2}mas é um trabalho com o Currículo Mais que eles estão trabalhando justamente com alunos que tem dificuldade”.

Podemos elucidar que a posição da docente Sueli, por mais que os alunos não saibam e a gestão faça um silenciamento sobre o projeto do Currículo Mais como uma recuperação, aponta, por meio de uma modalização lógica “justamente”, que é um projeto de recuperação para os alunos que têm dificuldades.

Em seguida, a Interventora pergunta se é obrigatório a participação no projeto do Currículo Mais. Podemos inferir que a docente não sabe claramente sobre a organização do projeto e tem a hipótese de o “não falar” da gestão responsável pela aplicação do projeto.

Interventora 36: é obrigado?

Sueli 38: eu não sei se elas colocaram como obrigado... mas COMO pra elas colocaram como se fosse uma/uma AULA de/de jogos no computador porque ele é só pela internet o trabalho pelo Currículo Mais é pela internet então eles estão:: meio empenhados assim porque eles acham que é um prêmio de serem escolhidos a participar {-- entendeu? eles não tão

Interventora 37: {entendi

Interventora 38: e por que não falaram que é recuperação?

Sueli 39: então não sei -- eu acho que se falasse eles não iriam

1^aACS/Sueli/15.05.15

Ao responder, primeiro, a docente apresenta uma negação descritiva “eu não sei” para explicitar que não tem muito conhecimento sobre o projeto e sobre sua obrigatoriedade, e menciona que foi colocado para as responsáveis do projeto “elas”, considerando-as atores da ação, como uma aula de jogos no computador, e justifica usando o conector “porque” sobre o uso do computador, pois o Currículo Mais é online.

E, para reportar sobre a postura dos alunos “meio empenhados”, a docente explica que os discentes estão dedicados, pois acreditam que estão ganhando um prêmio em participar do projeto.

Em consequência, a Interventora indaga sobre o motivo de não falarem que é uma recuperação, Sueli responde em modo subjuntivo “se falasse”, ou seja, uma hipótese e com uma negação polêmica para explicitar a contradição de que os alunos não iriam.

Em sequência, a Interventora faz uma comparação entre o aluno e um filho, ou seja, que a gestão poupa o discente como alguns pais poupam os filhos. Seguidamente, a professora Sueli apresenta pelo relato interativo, além de empregar vozes dos alunos quando ela menciona sobre ir à recuperação com uma modalização deôntica “vocês **tem** que ir pra recuperação”, em oposição à fala da professora, os alunos dizem que não é recuperação, mas, sim, que irão jogar. Entretanto, a professora não os corrige, e pede desculpa pelo o erro, empregando uma negação polêmica.

Interventora 39: você entende que é... olha... a... assim você sabe que nem o filho que você fica poupando não é? {engraçado
 Sueli 40: {tanto que eu comentei uma vez que “vocês tem que ir pra recuperação” “que recuperação professora não é recuperação nós vamos jogar” **desculpa não é recuperação** ((risos Sueli))
 Interventora 40: que engano né? que interessante
 ((Risos))
 Sueli 41: **mas é isso que me dá frustração** é um/uma conjunto de enganações foi feito em cima de... coisas falsas né complicado

1ªACS/Sueli/15.05.15

Podemos inferir, pela citação da fala da docente que, em alguns momentos, a professora Sueli entra nesse jogo de enganação mencionado por ela, e isso acarreta frustração “^{L1}mas é isso que me dá frustração”. Notamos aqui que a docente usa a expressão “conjunto de enganações”, ou seja, não é apenas uma situação vivenciada, são várias ocorrências que atingem a docente em início de carreira pública.

A seguir, iremos explicar sobre os temas (8, 24 e 26) que mencionam comentários sobre uma aluna que faz uma colocação sobre “tu” e “vous” do francês. Podemos perceber pelos fragmentos que houve três tentativas da Interventora para falar sobre o assunto, sendo a última, mais desenvolvida.

Interventora 78: não -- oh Sueli tem uma outra parte aqui que você selecionou -- não sei se você queria falar alguma coisa que **eu também achei interessante**... é de uma menina falando do tu e vous do vós -- você lembra disso?
 Sueli 78: é... Foi a Carolina
 ((assistindo ao vídeo da aula))

[...]

Interventora 164: pra pular o que você quiser né?... éh::... eu vou falar já porque agora deu problema aí ((problema no computador)) éh:: mas **eu também achei interessante** também quando ela fala do a Carolina fala

Sueli 168: do francês

Interventora 165: do tu e do vós éh: porque ela fala que é do francês aí você pergunta pra ela “por que é do francês?” né e ela não sabe responde e aí você lembra o que você falou?

Sueli 169: não lembro agora

((silêncio))

Interventora 166: não... vai demorar MUITO Murillo o computador?

1ªACS/Sueli/15.05.15

Notamos que por meio da colocação da modalização apreciativa “eu também achei muito interessante”, a Interventora explicita sua opinião por ser conhecedora da língua francesa, além de usar o advérbio de inclusão “também” para determinar que ela selecionou algo para a discussão. Assim, a Interventora demonstra o despertar do assunto, entretanto, em um texto oral, pode haver mudanças/trocas de assunto bruscamente, conforme observado: um, no início do vídeo e o outro, por problemas técnicos.

Na sequência, observamos que houve um detalhamento sobre o assunto, acarretando ao agir da docente.

Interventora 192: mas isso aí que eu queria falar que **eu achei interessante** é o seguinte ela fala do tu e do/do/do vós:: que era do francês e ela não consegue explicar porque... aí você explica que a gente não fala da região e... correto é por “s” e morre ah:: e você fala assim na verdade não é do francês é porque a gente

Sueli 192: **eu chego a falar da língua?**

Interventora 193: não... você fala só da uma explicação da língua portuguesa e fala da outro exemplo e eu fiquei com essa impressão por que essa menina trouxe o francês né? porque eles falam o “tu” e o “vous” né

Sueli 193: e muita gente da risada porque do francês né? é verdade

Interventora 194: é:: da onde será que ela tirou né?

Sueli 194: da onde será que ela tirou?

Interventora 195: e é verdade eles falam tu e o vous o tempo inteiro né e:: ela achou

Sueli 195: mas eu não entrei nessa questão né? não... eu só falei

Interventora 196: eu não sei

Sueli 196: eu não lembro

Interventora 197: eu acho que você não entendeu o raciocínio que ela fez... e também ela não fala não tem como entender... é um pouquinho antes disso

[...]

Interventora 198: agora você está dando **aula pra ela né? isso é frequente** então... você falar com um aluno?

Sueli 197: é porque no caso... ela... **((vídeo pausado pela Interventora))** foi uma questão que ela levantou e eu acabei me direcionado a ela

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente pergunta para a Interventora sobre sua ação em relação ao posicionamento da aluna. Notamos que por uma negação polêmica “não... você fala só da uma explicação da língua portuguesa”, a Interventora faz uma asserção que foi uma explicação da língua portuguesa. E, assim, o assunto é pouco abordado por Sueli, justificando que não se lembrava de suas ações, assim, a Interventora conclui explicitando o não entendimento de fala da aula.

Em seguida, a Interventora questiona Sueli sobre a ação de sua atenção estar voltada para a aluna. A docente explicita que ela se direciona à aluna, pois o questionamento foi abordado por ela; podemos elucidar que é um modo de agir da docente ao reportar-se para os discentes.

A seguir, propomos a união de duas aberturas de temas (18 e 20) “Comentário sobre a colocação de uma aluna sobre os tempos verbais”, pois ambas são decorrência do assunto sobre o tempo verbal. Por ser uma entrevista oral, houve outro tema, razoavelmente pequeno entre esses temas, que é “o procedimento de gravação”. Segundo, Jakubinskij (2015, p. 81) “é justamente a interrupção recíproca que caracteriza o diálogo”, ou seja, pelas colocações realizadas pelas produtoras do texto, o assunto foi desviado momentaneamente.

Observamos a reflexão da docente e da Interventora em relação a um diálogo entre a docente e uma aluna, um diálogo que auxiliou para o desenvolvimento da aula.

Gravação da aula:

[...]

Sueli03: fala o que você sabe?

Maria 03: **o pretérito perfeito** é uma coisa que aconteceu no passado com sucesso e o pretérito imperfeito é uma coisa que aconteceu no passado e que alguma coisa interrompeu ((aula – 23.04.15))

[...]

Sueli 131: **achei INTERESSANTE** ela falar né? ((vídeo pausado)) o que acontece com sucesso foi alguma definição que ela leu em algum lugar né? e decorou

Interventora 130: você lembra da outra do pretérito perfeito você lembra?

Sueli 132: é ela fala... a outra né

Interventora 131: ela fala... ah sem interrupção

Sueli 133: sem interrupção

Interventora 132: ela fala né... o imperfeito é sem interrupção

[...]

Interventora 133: quando ela falou isso ((sem interrupção)) você entendeu o que ela quis dizer? porque você pede pra ela **dar uma frase** né?

Sueli 135: **é... não... eu entendi** só que eu queria ver se/se se realmente esse conceito pra mim parecia um pouco meio:: decorado... entendeu? **se ela conseguia aplicar se/se ela conseguia fazer o que ela tava falando entendeu?**

Interventora 134: ela consegue?

Sueli 136: na hora que ela fala com sucesso é o que aconteceu e acabou

Interventora 135: mas ela não dá a frase né?

Sueli 137: MAS no imperfeito acho que ela não conseguiu

[...]

Interventora 138: aí você **dá esse exemplo** que é um imperfeito se ela andava a pé que acontecia com frequência... o que você entendeu que ela quis dizer sem interrupção/você chegou a entender alguma coisa tem alguma hipótese?

Sueli 143: eu entendi então eu pensei que fosse algo assim... corriqueiro que aconteceu mais de uma vez e aí nesse sentido estari::a correto

Interventora 139: você sabe que eu entendi... sabe quando você tem o texto “ele andava:: na floresta quando caiu”

Sueli 144: ah:: não não pensei nisso

1ªACS/Sueli/15.05.15

Como uma aplicação de modalização apreciativa “achei interessante”, a docente explicita que a participação da aula contribuiu para o desenvolvimento da aula. A docente com uma negação descritiva “é... não... eu entendi”, afirma que não entendeu as colocações da aula, e, para tentar compreender as definições abordadas pela discente, é pedido a colocação em uma frase. Dessa forma, observamos uma ação da professora em início de carreira pública, a aplicabilidade dos conceitos, isto é, para entender e tentar suprir as dificuldades dos alunos, a professora age de forma ilustrativa.

Outro exemplo de participação de aluno ao conteúdo de ensino proposto pela docente é “28. Comentários sobre a indagação de um aluno sobre a 2ª pessoa do discurso”. Observamos que a docente achou interessante a participação do aluno, pois em seu comentário o discente remeteu a um outro conteúdo já aplicado pela professora em início de carreira.

Sueli 202: tem uma hora não sei se você percebeu até eu ia anotar e seu esqueci que um **aluno falou** “mas você falou que NÃO EXISTIA SEGUNDA PESSOA” ((risos))... você viu isso? hora que eu começo falar da primeira segunda e terceira pessoa mas é quando eu falei de NARRADOR

Interventora 205: ah eu lembro

Sueli 203: narrador em primeira pessoa ou terceira pessoa

Interventora 206: eu não ouvi a voz do aluno eu vi que você falou eu não sabia porque você tinha falado de narrador

Sueli 204: “é que o verbo conjuga primeira segunda e terceira pessoa” “**é você FALOU que NÃO EXISTE segunda pessoa**” e tá certo a::

Interventora 207: ah tá certo eles estavam confundido com a segunda pessoa... [...]

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente traz a voz do aluno para explicitar o questionamento levantado por ele, “mas você falou que NÃO EXISTIA segunda pessoa”; ao longo do diálogo a docente apresenta sua explicação para o discente sobre as pessoas do discurso e, em seguida, novamente a colocação do aluno em afirmar sobre a inexistência da

segunda pessoa. Podemos inferir que há momentos de participação dos alunos durante a aula, e essa participação oral em questionar/discutir assuntos referente ao conteúdo apresentado é satisfatório para a docente.

Referente ao tema “9. Comentário sobre a postura de não fazer de um aluno durante as aulas”, foi exposto por Sueli, pois, ao assistir ao vídeo, a postura de um discente chama a sua atenção.

Interventora 80: na hora que você quiser parar você para

Sueli 81: deixa eu ver aqui ((olhando em sua agenda))

((Assistindo ao vídeo da aula – 34'15 – 34'48))

(...)

Sueli 82: **esse não faz ABSOLUTAMENTE nada... nada não copia da lousa não faz nada ((vídeo pausado))**

Interventora 81: e mesmo ele não fazendo você colocou ele sentado lá na frente que ele tava lá atrás

Sueli 83: é ele tava conversando com outro... aí eu separei e coloquei ele na frente... pra VÊ se mas MESMO na frente ele eu coloco ele aqui ((indicando na tela do computador a carteira ao lado da mesa da docente)) na minha mesa () só que ele não responde de jeito nenhum... “desculpa professora” e continua dá uma risadinha e continua assim... **não tem nada no caderno não tem nada na apostila nada nada nada**

Interventora 82: faz a prova?

Sueli 84: fez a prova fez umas duas questões o resto ele não fez

Interventora 83: mesmo não fazendo nada você insiste... {em trabalhar com ele ((risos))

Sueli 85: {eu insisto ((risos)) **eu não admito** ((bate uma palma)) **eu não consigo** eu coloco ele na frente ainda

1ªACS/Sueli/15.05.15

Como vimos, a docente emprega algumas negações polêmicas para mencionar que, mesmo realizando ações para tentar efetuar as ações do discente, o aluno não faz suas atividades “não faz, não copia, não faz nada, não tem nada no caderno, não tem nada na apostila, não fez”, e, pela ocorrência da modalização lógica “absolutamente” e do advérbio “nada”, a docente reitera a postura do aluno de não fazer em sala de aula.

A partir do comportamento do outro, o aluno, a docente Sueli realiza ações; por esta razão, a Interventora questiona Sueli sobre a sua intenção de agir. Mesmo a docente agindo “separei, coloquei na frente”, o aluno não realiza as atividades. Dessa forma, observamos que a docente não se conforma com a postura dos alunos, com a falta de interesse deles, e emprega negações polêmicas “eu não admito, eu não consigo”, o que demonstra um conflito.

Diante disso, a Interventora questiona sobre o incômodo da docente do “não fazer nada dos discentes”. Podemos observar que a não ação dos alunos gera um incômodo à docente.

Interventora 84: oh Sueli e o NÃO fazer nada te incomoda?

Sueli 86: **MUITO**

Interventora 85: quer **dizer não o fato dele ficar quieto que tudo bem?**

Sueli 87: **NOSSA não...** tanto que tem um outro que ele não tem idade pra é esse que rasgou a prova... ele não dá trabalho... mas ele não fez nada e... ele só assim ele ainda conversa... não responde/não responde também “desculpa... ah tá vou parar” **mas também não faz absolutamente NADA** tem uma dificuldade extre::ma assim não faz nada nada não tem nada no caderno não tem nada na apostila tem umas palavras soltas assim um exercício escreve uma palavra no outro escreve outra

Interventora 86: e os **outros professores** comentam alguma coisa ou não?

Sueli 88: comentam -- até a professora de ciências chamou a mãe dele e... a mãe dele riu... e ficou por isso mesmo... achou que meio que a professora tava pegando no pé dele e... não aconteceu nada ((sorriu)) e ficou do mesmo jeito e tá do mesmo jeito ((sorriu))

Interventora 87: é ela tentou também né? fazer alguma coisa

Sueli 89: **é ela tentou mas coitada não teve respaldo**

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente em início de carreira pública, responde com o volume de voz elevado, usando um advérbio de intensidade “MUITO” e empregando a expressão “nossa” para enfatizar o incômodo. Em sequência, usufrui do conector “tanto que” para citar o exemplo de outro aluno, novamente, outro aluno como ator da ação, que não realiza as atividades “rasgou, não fez nada”. Entretanto, explicita com a voz do docente a ação de o aluno pedir desculpas, no entanto, as situações do não agir continuam.

Dando prosseguimento, a Interventora indaga Sueli sobre a ação dos outros professores, para responder de modo afirmativo, ela mobiliza uma narração. Ela menciona o caso de uma professora de ciências, no qual a mãe não agiu em favor da docente.

A partir da posição da docente em início de carreira e pela colocação de uma negativa polêmica “^{E1}ela tentou [...] ^{E2}não teve respaldo”, podemos incidir que, pela experiência da situação vivida de outra docente, a professora já explicita sua opinião sobre não ter respaldo familiar no contexto público de ensino, podemos observar esse aspecto em uma menção da diferença de contexto público e privado na ACC.

SUELI 36 – {de vestibular... mas aí existe uma cobrança acho que dos próprios pais que são muito mais presentes né que cobram Nota... então assim pra ele ter a nota pra ele ter sei lá nem se for presente ((riso)) né a recompensa no final... eles têm que estudar por bem ou por mal ele tem que estudar então no **estado a gente não vê** isso né... **presença dos pais... os pais são chamados e não participam** ((Sueli abaixa o tom de voz)) os que são solicitados não vão né ((volta o tom normal da voz)) então eu acho que é essa a diferença acho que é mais pelo contexto familiar e cultural mesmo né... que tem essa diferença

1ªACC/04.07./15

Por meio de uma negação polêmica “não participam, não vão”, vislumbramos o não agir do contexto familiar na escola pública registrado pela docente em início de carreira.

No próximo tema “10. Questionamento sobre a participação dos alunos na aula que foi gravada”, a Interventora inicia indagando sobre a participação dos alunos na sala filmada e a docente faz uma reflexão sobre o seu real da atividade.

Interventora 88: eles participam muito né dessa aula?

Sueli 90: DESSA aula eles participaram... MUITO

Interventora 89: e você tá amando a participação deles também né?

Sueli 91: sim... **é isso que não consigo fazer** que por exemplo quinta-feira **((vídeo pausado pela Interventora)) eu não conseguia** eu perguntava ninguém tava olhando pra mim... é isso que me deixa... aí... “então tá bom é **copiarem que vocês querem**” comecei passar na lousa **eles ficaram em silêncio** aí ((bate palma)) eu fiquei louca... aí eu falei “vocês estão sendo enganados” aí ((risos)) e eles assim não entendendo nada que eu tava falando eu acho... falei “gente COpiar COpiar se eu vou passar na lousa vocês ficam QUIEtos... eu tô explicando quero que vocês participem e vocês conversam” e aí vira conversa sabe quando você quer a participação deles aí eles dispersam... aí vira bagunça e... **NÃO QU**erendo participar... não conversa da participação da aula... vira bagunça e todo mundo não fala nada

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao ser questionada sobre estar amando a participação dos alunos, a docente, após uma resposta afirmativa, usa uma anáfora “isso” para se referir à participação dos discentes. Em seguida, emprega uma negação polêmica “isso [a participação dos alunos] não consigo fazer”. E cita como exemplo a aula de quinta-feira, com o relato interativo, uma situação conflituosa “não consegui” a participação dos alunos nessa aula.

Um aspecto que podemos explicitar foi que a apatia dos alunos incomodou muito a professora. Por exemplo, “ela perguntava” e nenhum aluno respondia e, a partir da não ação dos alunos, a docente traz a sua própria voz “então tá bom é copiar que vocês querem” para representar a intenção de ação dos alunos. E diz que, ao passar a matéria na lousa, “eles ficaram em silêncio”, e, dessa forma, explicitou que a cópia é uma enganação, isto é, a ação da cópia é uma enganação, seja ao professor – que finge –, seja ao aluno – que não participa ativamente das atividades, isto é, o fingimento escolar.

Ao comentar sobre essa situação, a docente bate palmas e usa a expressão “eu fiquei louca”, ou seja, estava inconformada com a situação. A partir disso, ela relata um sermão pregado aos alunos, ela teatraliza o ocorrido, mencionado que eles estavam sendo enganados, contudo, explicita que os alunos não estavam

entendendo o que ela estava falando, ou seja, os alunos não compreendem as situações vivenciadas no contexto escolar. Ela conclui que a cópia é algo que faz com que os alunos fiquem quietos, já a participação gera bagunça durante a aula e nenhum aluno participa. Dessa forma, explicitamos que um dos aspectos o real da atividade é a não participação dos alunos, ou seja, a docente não consegue; entretanto, gostaria de uma participação ativa dos discentes.

Em relação à cópia, a Interventora questiona sobre o conteúdo a ser copiado pelos discentes. A docente considera que a cópia gera o silêncio dos alunos, entretanto, não encaminha para uma participação deles ao conteúdo proposto.

Interventora 90: e a cópia nesse caso que você falou aí é isso aí vocês querem então o que você copiou?

Sueli 92: eu:: passei:: a resposta direto porque eu tava tentando COM eles entendeu? fazer aí eu falei “é a resposta que vocês querem” passei umas duas respostas e eles ficam quietos copiando copiando respostas... aí eu falei “**não é possível tem alguma coisa errada**”

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente, em sua resolução, cita que passou a resposta direto, explicando que, primeiramente, estava buscando juntamente com os alunos a resposta “eu tava tentando COM eles”, mas a sua ação não resultou na participação dos alunos e, como decorrência, a professora em início de carreira pública passou a resposta na lousa e a postura dos alunos foi de ficarem em silêncio. A partir da explicação da postura dos alunos, a docente emprega uma modalização lógica com a negação descritiva “não é possível”, para indagar sua insatisfação sobre a situação em sala de aula.

Em seguida, vamos expor sobre o tema iniciado pela docente Sueli “15. Comentário sobre alguns alunos que estão conversando durante a aula”. No próximo excerto, visualizamos que, a partir do vídeo assistido, a docente comenta a postura dos alunos em sala, a não ação dos discentes.

Sueli 122: **não tá nem prestando atenção** ((indicação na tela do computador))

((Risos Sueli e Interventora))

((vídeo da aula pausado))

Interventora 121: não tão prestando atenção ((risos))

Sueli 123: eles tão conversando ele deve tá desenhando ((risos)) aí na HORA que você tá assistindo incomoda mais ainda... porque por exemplo eu tava olhando bastante pra Carolina porque a Carolina tava prestando atenção no que eu tava falando... então na sala acho que acontece muito isso você acaba focando naquele que tá prestando atenção e o resto e na hora que você está assistindo... olha eu assistindo eu vi... olha eles não estão nem aí pra que eu tô falando

1ªACS/Sueli/15.05.15

Neste fragmento, podemos explicitar a importância da filmagem da aula, pois quando o trabalhador assiste sua atuação, ou seja, assiste à atividade realizada, é também um momento de reflexão, como corrobora a docente “na HORA que você tá assistindo incomoda mais ainda; na hora que você está assistINDo olha eu assistindo eu vi olha”. E, assim, ela explicita o incômodo de os alunos não estarem prestando atenção, e o seu foco está apenas em uma aluna, aquela que está prestando atenção na aula e justifica “porque” a aluna “tava prestando atenção”. E pelo verbo “acontece”, empregado pela professora, assim podemos explicitar que é algo habitual em suas aulas “você acaba focando naquele que tá prestando atenção”, ou seja, é um modo de agir da docente, focar apenas nos alunos que estão prestando atenção.

E com uma negação polêmica “olha eles não estão nem ai pra que eu tô falando”, a docente afirma que os discentes não estavam participando da aula.

Em relação ao último tema aberto pela docente “32. Menção sobre o tratamento dos alunos uns com outros – xingando e gritando”, observamos que o assunto acarretou em a docente mencionar sobre o desinteresse dos alunos.

Sueli 220: (...) até nesse dia que eu esqueci é que assim é que não aconteceu esse dia foi um dia totalmente atípico uma coisa que eu fico abismada como eles se tratam como tratam uns aos outros **GRItando e XINGando** o tempo todo

Interventora 224: isso eu reparei em todas as turmas que eu fui

Sueli 221: o tempo IN::teiro é xingando falo gente vocês não gostam de viver em paz de viver bem porque incrível por isso que eu falo é um **lugar estressante é o ambiente que te estressa assim eu acho tem a questão do barulho** sim e o jeito que eles se tratam sabe assim uma agressividade por NADA natuRAL como se fosse

(...)

Sueli 225: nunca tive assim problema individual sabe com aluno **mas a falta de colaboração DA TURMA pra você conseguir e o desinteresse** assim...mas entre eles é comum ((o xingamento)) em todos aí são todos é difícil porque

Interventora 229: você se sente agredida consequentemente né?

Sueli 226: é

Interventora 230: porque você tá ouvindo aquilo o tempo inteiro

Sueli 227: e são alguns casos palavrões que eu nunca ouvi na minha vida né... é coisa é que nesse caso não aconteceu nada disso foi perfeito foi a melhor aula que eu dei de consegui participação

Interventora 231: e quando acontece isso de ter uns você interfere ou não?

Sueli 228: interfiro

Interventora 232: o que você

Sueli 229: no sentindo não assim primeiro eu peço que aquele não é uma ambiente de falar aquilo enfim e sempre eu pontuo isso PRA QUE te se tratar desse jeito “ah eu sou assim eu falo com meu pai assim lá em casa é assim” então **aí você acaba vendo que o negócio não é dali que o é mais embaixo... aí a gente não consegue atingi tá além do nosso alcance**

Empregando o pronome “eles” como protagonista da ação, ou seja, colocando os alunos como atores da ação, sendo essa ação o tratamento com os outros colegas “gritando e xingando”, a docente menciona que essa ação é habitual. Faz também uma definição sobre o contexto escolar, a escola sendo um lugar barulhento e estressante.

A docente exprime que nunca teve problemas individuais com os alunos e afirma que o aspecto que a incomoda é a falta de colaboração e interesse “^{L1}: nunca tive assim problema individual sabe com aluno, ^{E1}: mas a falta de colaboração da turma”.

Dessa forma, notamos que há um desconforto para a docente em ficar em um ambiente de agressividade. E, para tentar amenizar o relacionamento agressivo entre os alunos, a docente apresenta uma sequência de suas ações; primeiro, ela pede, empregando o verbo no presente do indicativo “peço”, e indicando o lugar com um advérbio de negação “aquele não é um ambiente” para a ação de “falar aquilo”, isto é, os palavrões; segundo, ela questiona os alunos e, trazendo a voz deles, exhibe a justificativa das ações deles “ah eu sou assim eu falo com meu pai assim lá em casa é assim”.

Percebemos que a docente menciona que a postura dos alunos é referente à educação que está presente em casa, que os alunos não fazem diferenciação de contextos. E apresenta uma generalização “a gente, nosso”, isto é, os professores, e uma negação descritiva, para explicitar que é algo inacessível para a interferência: “não consegue atingir tá além do nosso alcance”. Dessa forma, observamos que a professora considera que o contexto familiar influencia no ambiente de estudo, entretanto, exprime que esse contexto é inacessível aos docentes.

No que tange às aberturas de temas relacionados aos alunos, vários aspectos da situação de trabalho da docente foram abordados. Notamos que a questão da indisciplina e a não participação dos alunos geram conflito à docente. A dificuldade dos alunos em relação à escrita é direcionada ao projeto do Currículo Mais, sendo designado como uma recuperação; entretanto, para os alunos, a aula de jogos é caracterizada pela docente como algo enganoso. No entanto, ela declara que se os alunos soubessem que era uma recuperação, não haveria a participação deles.

As ações de gestão escolar não auxiliam para o cessar da problemática da indisciplina em sala de aula, e, dessa forma, o professor tem que tolerar o aluno indisciplinado.

Em relação ao coletivo, observamos que, para a docente, é um fator de desânimo, pois a conformidade, o fingimento interiorizado no contexto escolar acarreta um conflito transpessoal à docente. Em alguns momentos, a docente entre nesse “jogo de enganações”, entretanto, é algo que gera um sofrimento a ela, como observamos em relação ao Currículo Mais e a cópia.

Outro fator que para a docente é conflituoso é a participação da família no contexto público de ensino, algo que poderia auxiliar no desenvolvimento e no comportamento dos alunos na escola; entretanto, no contexto estadual de ensino, não há a facilidade de um diálogo entre família e os docentes.

Outra referenciação recorrente foi em relação à docente, assim, esse será o próximo elemento a ser discutido.

4.3.4 A docente

Nesta subseção, apresentamos os conteúdos temáticos do plano global sobre a docente. Nossa organização se dá: primeiro, sobre as salas em que leciona, “3. Indagação sobre as salas que a docente atuará/atua”; segundo, o assunto conduzido para a ACS “5. Início da ACS – Pedido de explicação sobre o trecho selecionado “correção de exercícios” realizado pela docente”; em seguida, sobre as ações da docente, “12. Pedido de explicação sobre a ação da docente de ficar de pé em frente à sala”, “13. Questionamento sobre a regularidade de a docente dar a resposta” e “17. Comentário sobre a posição da docente na sala de aula”; seguidamente, “14. Questionamentos sobre o total de aulas da docente; e assim aos comentários sobre o volume de voz, “22. Indagação sobre o volume de voz da docente”, “30. Comentário sobre o volume de voz da docente referente à quantidade de alunos na sala”, logo, a abertura realizada pela Interventora “32. Comentário sobre o telefonema recebido pela docente”. Deixamos para abordar o encaminhamento para a ACC por último pelo fato de ele apresentar aspectos discutidos na aula, “29. Indagação sobre assuntos que a docente gostaria de abordar com outro colega de trabalho”.

Como já relatamos, outro tema recorrente na ACS é em relação à docente e às suas ações – iniciamos pelo assunto abordado pela Interventora sobre “3. Indagação sobre as salas que a docente atuará/atua”. Neste fragmento, a docente faz uma diferenciação dos contextos em que ela atua em seu papel social de professora.

Interventora 32: e lá você dá o que no/em ((cidade Y))?
 Sueli 34: Lá em ((cidade Y)) é o estado é só ensino médio porque o fundamental ficou com a prefeitura... então eu tô com o primeiro A e B lá... os dois primeiros anos
 Interventora 33: entendi
 Sueli 35: que aí é cinco aulas em cada sala -- fundamental são seis
 Interventora 34: e o particular aqui... você tá com o que mesmo? você/ acho que você me disse na entrevista
 Sueli 36: eu tenho aqui em ((cidade X)) do 6º ano ao nono e ((cidade Z)) é colegial é:: ensino médio primeiro ao terceiro mas aí na particular divide né? **aí é gramática no médio... e aqui é tudo**
 1ªACS/Sueli/15.05.15

O aspecto que está explícito na fala da docente é sua experiência na rede particular de ensino, embora evidencie que o objeto de ensino com que se preocupa na escola particular no ensino médio é apenas a gramática e, e no fundamental, precisa estar atenta “aqui é tudo” à literatura, redação e gramática. A docente explicita também, a quantidade de aulas que ela obtém na rede pública de ensino, sendo na escola da cidade X, doze aulas, e na escola da cidade Y 10 aulas.

Abrangemos o conteúdo referente ao “Início da ACS – Pedido de explicação sobre o trecho selecionado ‘correção de exercícios’ pela docente”. Ao dar início à autoconfrontação simples, Sueli explicita que um dos fatores que chamou sua atenção é em relação à correção de exercícios.

A docente, neste excerto, explana sobre sua auto-observação. De acordo com Clot (2010, p. 253), “o comentário das gravações de vídeos relativas ao trabalho realizado se faz, certamente, por meio das interpretações e das questões já formuladas pela auto-observação”. Deste modo, acreditamos que seja importante, antes da realização do método de ACS, o profissional já ter assistido à gravação do trabalho realizado, pois o trabalhador já começará a observar e interpretar a sua situação de trabalho.

Interventora 41: Sueli -- sinta aqui -- vamos ver... vamos começar conversar sobre a aula aí você vai acabar falando outras coisas né?
 Sueli 42: é
 Interventora 42: é::... eu vou sentar aqui do teu lado eu quero olhar o computador também... ... ((mudando de lugares)) você selecionou pra essa aula aí um trecho lá BEM no final né?

Sueli 43: é foi um::
 (...)
 ((Assistindo ao vídeo/procurando o momento selecionado pela Sueli))
 Interventora 44: é se você quiser tá no começo você tinha selecionado qual foi a numeração mesmo?
 Murilo 02: trinta e três.
 (...)
 Interventora 45: trinta e três né? lá BEM no fim... ah esse negócio é difícil né?
 Sueli 45: ah eu também não sei mexer nesse negócio ((computador)) ((risos))
 (...)
 Interventora 47: você comentou comigo que era a partir da correção dos exercícios isso daí né?
 Sueli 46: é
 Interventora 48: o que você estava pensando nesse trecho?
 Sueli 47: é:::
 Interventora 49: vou abaixar o volume porque tá muito alto
 Sueli 48: eu acho que assim **depois::/hora que eu tava assistindo -- eu fui resolvendo** os exercícios... **um ou outro aluno que eu acho que... conseguiu FAZER...** sabe eu acho que eu passei muito RÁpido não sei foi impressão que... eu **DITEI praticamente e:: alguns alunos não fizeram**
 (...)
 Sueli 50: peguei... é... ((lendo na agenda)) -- **alguns alunos não responderam e eu achei que TAMBÉM na minha explicação os conceitos** ((vídeo pausado pela Interventora)) **dos TEMPOS ficaram... VAgos** -- assim... **depois eu assistindo...** eu achei que **não ficou muito claro...** eu achei que não deixei claro que pretérito era PASSADO... acho que falei uma vez SÓ tudo bem que eu já tinha falado antes mas como tô na aula de verbos tenho que re/reiterar várias vezes isso
 1ªACS/Sueli/15.05.15

Sobre exercícios propostos pela professora, pela sua implicação no discurso, ela menciona que passou muito rápido, e, pela aplicação da modalização lógica “praticamente”, evidencia a ação de ditar “impressão que eu DITEI”. Já os conceitos apresentados na aula, ela acredita que ficaram vagos, podemos creditar isso pelo uso da modalização apreciativa e da negação descritiva “assistindo eu achei que não ficou muito claro eu achei que não deixei claro”. A partir da visualização do vídeo, a docente explicita um aspecto do real da atividade, o que poderia ter feito, “mas como tô na aula de verbos tenho que re/reiterar várias vezes isso”.

Em relação à perspectiva da docente sobre as ações dos alunos, ela menciona que: “um ou outro aluno que eu acho que... conseguiu FAZER...; alguns alunos não fizeram; alguns alunos não responderam”. Usando o pronome indefinido “alguns” e a negação descritiva, além de citar que poucos alunos conseguiram fazer, podemos elucidar que a docente não atribui um número exato para os alunos que conseguiram e que não conseguiram realizar a atividade proposta, entretanto, a ocorrência duas vezes da negação descritiva e do pronome indefinido explicita que essa situação a incomoda.

Seguidamente a Interventora questiona a professora Sueli sobre sua ação de responder os exercícios após um trecho da aula assistida. Sueli, em sua resposta, indica que respondeu sozinha, sem a participação dos alunos.

Interventora 52: Quando você pergunta o que é verbo/você está perguntando o que é verbo óh
((Assistindo ao vídeo da aula: 32'32 – 32'52))

Gravação da aula:

Sueli 01: isso então coloquem aí eu NÃO vou colocar vocês vão colocar com as suas palavras tá?... o que SÃO verbos? que que é um verbo?... de acordo com o que a gente discutiu aqui... ((silêncio)) palavras que indicam primeiramente:te?... AÇÕES (...)" ((aula – 23.04.15))

Interventora 53: alguém tinha dito alguma coisa {ou você respondeu?

Sueli 51: {**não eu mesmo respondi**
((vídeo pausado))

Interventora 54: isso acontece ou você acha que é {só nessa aula?

Sueli 52: {**acontece acontece... isso porque são os melhores... e acontece**

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente utiliza de uma negação descritiva para afirmar que ela responde sozinha “não eu mesmo respondi”. Logo, ela usufrui do verbo no presente do indicativo “acontece” para explicitar que é uma rotina de responder sozinha, mesmo estando os melhores alunos presentes, ou seja, o trabalho realizado pela docente é a ação de responder sozinha.

A seguir, a Interventora questiona Sueli sobre o tipo de pergunta concretizada para os alunos “o que é verbo?”. Observamos que foi a partir do conteúdo exposto na apostila, Sueli realiza suas ações.

Interventora 55: e a pergunta por que é uma pergunta metalinguística né?

Sueli 53: uhn uhn

Interventora 56: isso é normal? é frequente alguma coisa sua ou alguma coisa que estava na apostila?

Sueli 54: **tava na apostila** era questão de número um da apostila você tinha que DEFINIR::

Interventora 57: o verbo

Sueli 55: é... o que era verbo

[...]

Interventora 61: na verdade você acrescentou perguntas né?

Sueli 59: é

Interventora 62: “quais deles são verbos e quais são advérbios” ((questões da apostila)) então você queria saber o que era verbo {pra eles responderem o que é verbo

Sueli 60: {que eu dei para chegar o que que era... eu comecei fazer a lista do que eles faziam:: né? porque do jeito que ele trabalha aí dá:: a ideia de ações... a princípio né... depois trabalha a questão de estado enfim então a partir da ideia de ação... **então por isso que eu fiz essa lista::gem** de falar o que eles faziam pra depois eles chegarem... a entender o que é verbo... porque depois ele ((apostila)) fala o que É verbo o que advérbio... que na verdade advérbio eu nem dei nesse dia deixei pra falar depois

Interventora 63: tá eh: aí eles não responderam e... **você dá a resposta né?**
 Sueli 61: **uhn uhn ((balança a cabeça como final de afirmação))**

1ªACS/Sueli/15.05.15

Pelo verbo no pretérito perfeito “estava” e pela colocação do artefato “apostila”, a docente justifica o seu questionamento aos alunos. Observamos que a professora acrescenta atividades para adaptar o conteúdo proposto pelo Caderno do Estado de São Paulo, conforme no enunciado “então por isso que eu fiz essa listagem”. E novamente, a ação da docente, é a ação de responder sozinha.

Ao se deparar com uma cena assistida, a professora Sueli comenta sobre sua ação de ditar a resposta para os discentes, o não fazer dos alunos, além de um modo de agir “andar na sala” para a tentativa da realização dos exercícios para os alunos.

((Assistindo ao vídeo da aula – 32'58 – 33'04))

Gravação da aula:

Sueli 02: (...) dos soldados ou da Rainha Vermelha mas tudo indicam::? ações... tudo bem?...”(aula – 23.04.15)

Sueli 62: aí tá vendo aqui que eu falo ai -- eu ditei isso que eu quis dizer que eu diTEI e eles não
 Interventora 64: eles escreveram?

Sueli 63: então aqui o lago sim o lago e o Gustavo porque eu tava ali perto eles sim

Interventora 65: são os dois da frente

((vídeo pausado))

Sueli 64: **mas depois vendo o vídeo** esses daqui de trás **não fizeram** -- de trás nossa é muito feio ((risos))

Interventora 66: mas você acha que tinha alguma coisa a ver o fato da gente estar ali filmando ou não? ou é uma coisa que você nem percebe na hora que você tá...

Sueli 65: não -- acho que é normal -- tanto que cada atividade eu vou eu TENHO que passar principalmente quando tá todo mundo né **eu tenho que passar pra vê se eles estão fazendo e a maioria não está fazendo** é isso naquela questão que tava falando entendeu? que eu falei falei

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao considerar que a resposta foi ditada, a Interventora indaga se os alunos fizeram, a docente responde que os dois alunos que estavam posicionados na frente fizeram, justificando a ação dos discentes pela sua posição de estar ali na frente. E, empregando o conector “mas”, cita que, por meio da filmagem, observou que os alunos mais distantes não haviam realizados a escrita do exercício “mas depois vendo o vídeo esses daqui de trás não fizeram”; consideramos que, neste momento, a docente explicita uma modalização pragmática para expressar a não realização das atividades pelos discentes.

Em seguida, a Interventora pergunta se o fato de estar filmando a aula pode ter influenciado as ações dos alunos. Sueli, com uma modalização apreciativa “é normal”, menciona que é comum os alunos não realizarem as atividades. E exemplifica citando que quando estão todos os alunos, ela tem a ação de andar em sala de aula, emprega uma modalização deôntica “tenho que passar”, como se fosse uma regra para ela, um modelo de agir dela, para observar a realização das atividades, ou seja, uma característica pessoal.

No próximo fragmento, discorremos sobre o tema “Pedido de explicação sobre a ação da docente em ficar de pé em frente à sala”. A Interventora questiona Sueli sobre essa sua ação de ficar em pé na frente da sala, considerada pela docente como algo não usual.

<p>Interventora 103: e você Sueli percebo que no filme inteiro você fica sempre na frente porque:: teve casos por exemplos que professores que a câmara não conseguia pegar o professor porque o professor circulava o tempo inteiro {é uma coisa dessa aula ou no geral você faz isso? Sueli 105: {é... NESSA aula porque tem poucos alunos porque geralmente eu fico andando também é aquilo que eu falei se eu não ficar andando eles não fazem Interventora 104: mas na hora do exercício? Sueli 106: é... mais {na hora:: Interventora 105: {porque eu imagino assim como você fala que você gosta da à atenção de todo mundo para gente conseguir essa atenção geralmente {você tá posição da frente mesmo Sueli 107: {é... quando é algo que eles estão fazendo né... que eu posso auxiliar eu ando mais</p>
--

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao questionar a professora Sueli sobre a postura de ficar na frente da sala, a Interventora justifica seu questionamento, exemplificando ações de outros professores que participam do projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015). Ao responder, a docente emprega o dêitico “NESSA” com um volume de voz elevado para enfatizar que o ocorrido – ficar na frente – não é uma situação frequente, e justifica essa postura mencionando que havia poucos alunos.

Seguidamente, explicita, com a conjunção lógica “porque”, usando um advérbio de frequência “geralmente” e com verbos no presente “fico andando”, que uma das suas ações em sala é de ficar andando, e evidencia com o emprego de uma oração subordinada e com uma negação polêmica “se eu **não ficar** andando eles **não fazem**”, que a ação dos alunos está interligada com a ação da professora, ou seja, o fazer dos alunos corrobora para vigia do outro, da docente.

Conseqüentemente, a Interventora questiona a docente sobre a sua ação de ficar andando em sala de aula, conforme observamos no próximo fragmento, em que a docente considera “o andar na sala” uma auto prescrição.

Interventora 106: e aí nesse anDAR mais é uma bagunça geral ou não? ou eles ficam quietos? ou faz diferença ficar na frente ou andar entre eles em relação ao comportamento?

Sueli 108: olha eu acho que... se eles têm que fazer a/a **grande dificuldade** que eu vejo é isso... **eles não fazem... eles não tentam fazer eles esperam a resposta...** entendeu? é essa a questão... então se eu ficar lá na frente esperando que eles respondam:: então eu tenho que passar vê se tá tentando fazer -- **não que eu passo e eles vão fazer também mas enfim...** -- sei lá tento:: e talvez o aluno que tenha vergonha de perguntar para todo mundo se tivesse lá na frente eu do lado dele ele vai me perguntar né

Interventora 107: e acontece isso?

Sueli 109: acontece¹ACS/Sueli/15.05.15

A docente apresenta, por meio do adjetivo “grande” e do substantivo “dificuldade”, o que impede o desenvolvimento do seu trabalho, que é a não ação dos alunos. Ela expõe isso com negações polêmicas “eles não fazem, eles não tentam fazer” e menciona que os alunos esperam a resposta.

Uma das estratégias encontradas pela docente como tentativa de os alunos realizarem as atividades é a sua ação de andar em sala de aula, passar nas carteiras dos alunos. Utilizando uma modalização deôntica “eu tenho que passar”, isto é, uma prescrição para ela para auxiliar os alunos na resolução dos exercícios, uma tentativa, como ela mesma menciona – “tento”. Outra justifica para o andar em sala foi colaborar com o aluno mais envergonhado, “eu do lado dele ele vai me perguntar”. Entretanto, a docente afirma que o seu andar não resulta necessariamente na realização das atividades pelos alunos, “não que eu passo e eles vão fazer também” por meio de uma negação polêmica a docente indica o real de sua atividade, o que tentar fazer sem ser bem-sucedido (CLOT, 2010, p. 103).

Posteriormente, o tema é o “13. Questionamento sobre a regularidade de a docente dar resposta”. No próximo fragmento, a Interventora questiona Sueli sobre a ação de dar a resposta. A docente explicita que é algo usual em suas aulas a ação de responder.

Interventora 108: e esse caso aí específico que você:: selecionou esse pedaço dizendo que você ficou incomodada porque você DÁ a resposta éh:: então isso não é normal? já QUE você tá me dizendo que:: eles não respondem mesmo

Sueli 110: **não... é normal mas eu acho que não deveria ser né ((risos))** eu acho que **deveria** ter uma participação AH SE BEM que aqui essa aula foi SUPER participativa **mas eu acho que na hora de... avaliar que de certa forma é uma avaliação né o exercício pra ver se eles entenderam**

aquilo que eu falei enfim e aí na hora dessa volta não tenho geralmente

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao ser questionada sobre o aspecto de o aluno esperar a resposta e a docente dar a resposta, Sueli menciona que é normal e, com a colocação da modalização deôntica e uma negação polêmica “não deveria”, explicita o real da atividade “o que tinha feito a contragosto” (CLOT, 2010, p. 104). E também, por uma modalização deôntica menciona o dever do aluno – a participação. E explana que o exercício é uma forma de avaliar, entretanto, com o emprego da expressão “na hora dessa volta”, que remete à devolutiva do aluno, negação polêmica “não tenho” e a modalização lógica “geralmente”, revela que não obtém a resposta desejada. Dessa forma, pela negação polêmica, identificamos o conflito, ou seja, a não participação do aluno para a docente é um conflito, além de ser considerado algo regular.

A Interventora, em seu papel de ajudar a refletir sobre o trabalho da docente, pergunta para a professora sobre qual ação ela poderia realizar para os alunos responderem “essa resposta aparecer”.

Interventora 109: e aí pensando então você tá falando no geral agora você né tinha selecionado isso óh... olha “eu acho que é porque eu dei a resposta eu não esperei” -- se isso acontece o que você poderia fazer pra esperar essa resposta aparecer?

Sueli 111: então

Interventora 110: você chegou a pensar nisso?

Sueli 112: não só o fato que **me chamou mais a atenção deles não responderem mesmo eu ditando eles não fizeram**

Interventora 111: uhn::

Sueli 113: entendeu? mesmo que eu tô falando ali óh ((indicação no vídeo)) eu vejo que/quem tá aqui o lago tá sempre copiando o lago e o Gustavo sempre fazendo mas o Leonardo é um que mesmo falando ele não fez nada mesmo ditando ele não fez nada

Interventora 112: e pôr na lousa... eles copiam a resposta

Sueli 114: aí copiar eles copiam... **NÃO todos também mas assim...** você tem a maioria que copia... **tem uns que não fazem nada** de nada mesmo... **mas assim eu acho que quando eu PONHO a resposta na lousa aí eles copiam** tanto que DEPOIS que que eu fui fazendo eu fui colocando eu coloquei porque eu vi eles não tinham feito

Interventora 113: depois que a gente saiu?

Sueli 115: depois eu coloquei na hora que eu fui olhar eu falei... “eles não copiaram”... aí eu coloquei a resposta na lousa

Interventora 114: mas eles copiaram?

Sueli 116: aí copiaram... **tive que dá uma bronca no Leonardo porque não queria copiar mesmo assim... mas depois eles copiaram...** e depois eu fui:: aí e depois na outra aula também... eu passei pra eles copiarem no caderno seria mais a parte:: teórica mesmo aí eu coloquei uma definiçõzinha minha mesmo né do que seria verbo eu comecei a falar do modo... porque aqui já entrava modo também né... e eu não tinha comentado disso ainda aí eu só comecei não teve muito tempo pra e depois nas outras aulas eu fui desenvolvendo coloquei o modo e coloquei o seis tempos do modo indicativo

1ªACS/Sueli/15.05.15

Por mais que a professora tenha um incômodo de não ter as respostas dos discentes, ela explicita que não pensou em nenhuma ação para fazer surgir essa

resposta, entretanto, menciona que, mesmo ditando, isto é, dando a resposta oralmente, os alunos não fizeram. Embora, ao colocar na lousa, os alunos copiaram “eu ponho a resposta na lousa aí eles copiam”, pelos verbos no presente do indicativo “ponho, copiam”, explicitamos que é algo usual na sala de aula da docente, isto é, a ação da docente de passar a resposta na lousa gera a ação dos alunos copiarem “você tem a maioria que copia”.

Outro fator exibido pela docente é a configuração sobre os aspectos gramaticais ensinados “eu passei pra eles copiarem no caderno seria mais a parte:: teórica”, e menciona as definições, primeiramente, de verbo, e, logo em seguida, de modo verbal. Podemos elucidar que o ensino da gramática na aula da docente em início de carreira é intensivo “depois nas outras aulas eu fui desenvolvendo coloquei o modo e coloquei os seis tempos do modo indicativo”. Evidenciamos que a professora Sueli é professora de gramática para alunos do ensino médio no contexto particular, assim, podemos entender que, esse papel social influencia no contexto público de ensino.

No que tange ao “17. Comentário sobre a posição da docente em sala de aula”, a Interventora provoca o questionamento sobre a focalização da docente em relação aos discentes.

<p>Interventora 125: só pra falar disso de pra quem você olha éh:: tem um aluno aqui atrás conversando com esse menino que ele... assim você tá sempre nesse canto da sala ((lado direito))né? esse canto não tinha esse canto na verdade ((canto esquerdo da sala)) {não tinha ninguém sentado só tinha os dois</p> <p>Sueli 128: {é nessa aula... só tinha os dois ()</p> <p>Interventora 126: pois é:: você tá bem focada aqui ((lado direito da sala)) aí talvez por causa da Carolina mesmo</p>
--

1ªACS/Sueli/15.05.15

Notamos que a Interventora se utiliza de um advérbio “bem” para mencionar a postura da professora em relação à classe “bem focada aqui” e de uma modalização lógica “talvez” para explicitar que a atenção da docente Sueli está voltada para uma aluna participativa.

No tema “14. Questionamento sobre o total de aulas da docente”, a Interventora questiona Sueli sobre a quantidade de aula e o fato de ela chamar todos os alunos pelo nome. Para a docente, chamar o aluno pelo nome é algo importante para o relacionamento com eles.

Interventora 115: uhn uhn oh Sueli – você/quantas aulas você tem no total no particular e na pública?
 Sueli 117: vinte e cinco no ((nome da escola particular)) acho que quarenta e três
 Interventora 116: você chama todos os seus alunos pelo nome?
 Sueli 118: olha em ((cidade Z)) em tenho um pouco mais de dificuldade de guarda porque são SÓ duas aulas... por semana... e aí também são salas grandes... então por exemplo o primeiro que/o terceiro eu já sei porque e dei aula os outros dois anos... o segundo tem um ou outro que eu enrosco e no primeiro eu não aprendi todos não... **{mas eu procuro chamar todo mundo pelo nome eu procuro chamar sim}**
 Interventora 117: {mas aqui você chama todo mundo pelo nome né?
 Interventora 118: você acha que isso é comum... o professor chamar pelo nome?
 Sueli 119: não ((risos))
 Interventora 119: você sente um diferencial chamar pelo nome do aluno?
 Sueli 120: ah é por exemplo a chamada todo mundo faz a chamada pelo número... ah **eu não faço chamada pelo número**... ah eu acho muito estranho a gente colocar né... a pessoa um número **eu não gosto muito disso**... então mesmo a chamada “AH professora fala um dois três é mais rápido” “não” ah no começo até questão pra eu decorar mesmo eu falo o nome e olho pra vê quem que é se não eu não consigo decorar... e depois mesmo eu sabendo... lógico eu não FAÇO a chamada às vezes eu só olho né... mas aí eu já sei o nome de todos... mas **no começo eu/eu era muito questionada em relação a isso** “ah professora por que você não fala o NÚmero?” “porque não porque eu quero saber o nome de vocês” enfim... porque a maioria deve ir pelo número
 Interventora 120: uhn uhn

1ªACS/Sueli/15.05.15

Um dos aspectos didáticos da professora Sueli é chamar o aluno pelo nome. Empregando modalizações apreciativas e também uma negação polêmica “muito estranho, não gosto muito”, menciona sua opinião sobre o aspecto de chamar pelo número do aluno.

Também se utiliza da expressão “a gente” para explicitar o coletivo de professores que colocam a aluno como um número. E esclarece que foi muito questionada pelos alunos sobre essa ação, assim evidencia a voz do aluno “AH professora fala um dois três é mais rápido”; “ah professora por que você não fala o NÚmero?”) para indicar que até os alunos estão acostumados a serem números. A docente justifica essa ação de chamar o aluno pelo nome, primeiramente, com o fato de decorar o nome dos discentes, pois o aluno não é apenas um número, e para facilitar a chamada “depois mesmo eu sabendo... lógico eu não FAÇO a chamada às vezes eu só olho”.

Assim, podemos notar que para a docente em início de carreira pública a ação de chamar o discente pelo nome é algo importante para ela, pois essa ação contribui para facilitar seu trabalho, seja para ela conhecer os alunos ou para realizar a chamada sem recorrer à utilização da voz em um volume alto.

Em relação ao volume de voz da docente, reunimos dois temas (22 e 30) “22. Indagação sobre o volume de voz da docente” e “30. Comentário sobre o volume de voz da docente referente à quantidade de alunos na sala”. Elucidamos

que a o volume de voz elevado da docente é uma ação habitual, suscitando um sofrimento.

Interventora 151: quantas aulas você falou que dá?
 Sueli 155: eu tava falando
 Interventora 152: trinta e cinco?
 Sueli 156: **quarenta e três** ((riso))
 Interventora 153: se você se eu tiver esse **tom de voz** quarenta e três aulas **eu não chego** ao fim da semana ((risos))
 Sueli 157: é mas **geralmente eu chego rouca** no fim de semana... ((riso)) hoje eu já tô rouca é
 Interventora 154: você não sente dificuldade fica falando/porque a sala tava em silêncio né?
 Sueli 158: tava
 Interventora 155: **MESmo em silêncio você tava com a voz BEM alta...** será que **é hábito** isso?
 Sueli 159: **eu acho que é...** porque às vezes a minha mãe fala “nossa fala baixo” acho que eu chego EM CASA com a mesma altura que eu tô falando na sala sala de aula eu chego falando em casa... acho que é sem perceber
 Interventora 156: porque assim quando eu/eu levei um susto eu falava gente como que ela aguenta manter esse tom de voz todas as aulas que ela dá?
 Sueli 160: e é hábito mesmo porque eu já **tô sofrendo...** e eu acabei de começar né?
 Interventora 157: então
 Sueli 161: é uma coisa que eu tenho que tomar cuidado realmente... ((silêncio)) não e aqui quando tá a sala inteira AINDA eu falo MAIS ALTO porque... ou eu **paro de falar tem hora que eu paro de falar cruço os braços e espero**

1ªACS/Sueli/15.05.15

Após a docente explicitar a quantidade de aulas lecionadas durante a semana, a Interventora implica-se como docente no enunciado “se eu tiver esse tom de voz quarenta e três aulas eu não chego ao fim da semana”.

A Interventora sublinha que a sala de aula está em silêncio, entretanto o volume de voz da docente estava elevado “bem alta”, e a docente relata, por meio do verbo no presente do indicativo “estou sofrendo”, que as consequências do falar alto já estão presentes.

Em seguida, a docente menciona que, quando estão todos os alunos presentes, utiliza-se da estratégia de parar de falar e cruza os braços, “paro de falar tem hora que eu paro de falar cruço os braços e espero”, isto é, uma ação de tentativa para minimizar as consequências do volume de voz elevado.

O próximo fragmento, observamos que o assunto “falar alto” é retomado pela Interventora no final ACS.

Interventora 217: e mesmo com um terço da sala você tava falando alto né coitada da Sueli ((risos))
 Sueli 214: eu tô falando acho que é o costume eu chego em casa falando alto
 Interventora 218: éh mas acho que **é mal da gente** porque meu pai também reclama que eu falo alto... e eu reclamo que meus filhos falam alto aí minha filha fala que se ela não fala alto ninguém escuta que ela falava na sala de aula

((risos))

Sueli 215: então tá vendo

Interventora 219: é O FALAR alto

Sueli 216: **é um lugar barulhento** às vezes eu falo com eles talvez **é isso que cansa também** né? é um ambiente...

(...)

Sueli 219: mas eu falo pra eles gente vocês não cansam tanto assim quando tá quando eu tô percebendo que eu tô MAIS (rouca) do que isso além aí eu paro de fala muitas vezes **eles não percebem que eu paro de falar** ((risos)) mas aqueles que percebem “oh oh oh” é uma altura que eu já não consigo mais

Interventora 223: aí eles colaboram?

Sueli 220: aí percebem aí abaixa o tom de novo... aí eu acho que é isso que a gente faz sem perceber aí conforme você vai falando e aí a conversa vai aumentando você vai aumentando também mas chega uma hora que insustentável realmente

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao comentar sobre o volume de voz, a Interventora faz uma generalização, apresentando esse aspecto “falar alto” como uma característica docente “é mal da gente”, pela expressão “a gente”, percebemos sua implicação no papel social de professora.

Sueli, em sua resposta, menciona que a escola é um lugar barulhento e que este aspecto gera um cansaço, pois eleva sua voz para falar com os alunos na sala de aula. Em decorrência de aumentar o volume de voz, a docente fica rouca, e uma das estratégias encontradas foi a ação de parar de falar. Mesmo assim, ela relata com uma negação polêmica, a ação dos alunos “eles não percebem que eu paro de falar”, isto é, são poucos alunos que prestam atenção nas ações da docente. Entretanto, aqueles que estão atentos auxiliam a professora chamando atenção dos outros alunos “mas aqueles que percebem “oh ohoh”; aí percebem aí abaixa o tom de novo”.

Em relação ao encaminhamento da discussão para a ACC, “Indagação sobre assuntos que a docente gostaria de abordar com outro colega de trabalho”, observamos que a professora abre o questionamento sobre abordagem, explicitando o trabalho real, isto é, as suas ações, e o que gostaria de realizar.

Interventora 208: se você tiver que sentar pra conversar com uma pessoa sobre essa aula o que você gostaria de converSAR exatamente?... uma colega de:: que também trabalha com o sexto ano
Sueli 206: eu acho que seria a relação de como abordar realmente um assunto que **não é tão legal** né? como é verbo principalmente pra eles... então **não sei se o que eu fiz mas é/se foi correto ou não não sei enfim**

Interventora 209: seria abordagem

Sueli 207: queria discutir COMO que ela ABORDA essa questão... porque é o que é que **a gente** tem mais dificuldade eu acho quando você começa a falar de gramática especificamente de coisas que são muito especificas pra eles é isso já causa um desinteresse né? de certa forma e um jeito de tornar **mais fácil** de... **mais acessível**...não sei

(...)

Interventora 211: você sente a diferença quando você aborda um assunto mais interessante? o que seria um assunto mais interessante pra eles?

Sueli 209: óh a questão de texto... quando é uma interpretação de um texto uma leitura de um texto em que:: é uma realidade/algo mais próximo a eles que eles podem dar opinião mais interessante

Interventora 212: até pra essas coisas você sente dificuldade?

Sueli 210: é

Interventora 213: entendi

Sueli 211: NÃO com todos... mas é isso acha que você tem uma ATENÇÃO MAIOR do que só esses que são alguns alunos que vão te responder sempre... entendeu você consegue pegar aquele que às vezes

Interventora 214: entendi

Sueli 212: que estaria alheio numa aula como essa

Interventora 215: ok

Sueli 213: PORQUE é aquilo assim a questão da indisciplina nesse caso não existiu porque um terço da sala tava {presente então seria mais essa questão... da abordagem

Interventora 216: {é... não

1ªACS/Sueli/15.05.15

Em relação aos assuntos a serem abordados com um colega, ou seja, na ACC, a docente menciona que seria uma abordagem diferenciada, e complementa sua argumentação com uma negação descritiva e uma modalização apreciativa “um assunto que não é tão legal”, exprimindo sua opinião sobre alguns conteúdos expostos em sala, considerando a gramática um assunto “não tão legal”. Ela justifica sua colocação generalizando “a gente”, ou seja, menciona que os professores têm essa dificuldade de apresentar de maneira facilitada o conteúdo e, também, o fato de alguns conteúdos, como a gramática, causarem desinteresse nos alunos.

Dessa forma, pelo advérbio “mais” e os adjetivos “fácil; acessível”, ela emprega o motivo de querer discutir sobre a abordagem da matéria com outro professor, além de querer ter atenção de todos os alunos “você consegue pegar aquele que às vezes”.

Notamos que, no turno de Sueli (213), ela enuncia que não houve indisciplina na aula gravada, e pelo conectivo “então”, declara que o assunto para partilhar com outro colega seria a abordagem. Elucidamos aqui que a professora apresenta também uma vontade de falar sobre indisciplina, entretanto, ela baseou-se apenas na aula gravada. Observamos quando a indisciplina é silenciada, isto é, ela não é considerada fator principal da discussão, surgem outros aspectos para serem discutidos.

No próximo fragmento, após a docente explicitar alguns aspectos do seu trabalho, a Interventora abre o tema “33. Comentário sobre o telefonema recebido pela docente” para fazer uma conclusão especificando o esforço da docente e a situação prescritiva a ela – o retorno à sede.

Interventora 233: pois é aí você tá aí né fazendo esse esforço momentâneo recebe um telefonema que tá
Sueli 230: pois é... então
Interventora 234 meu Deus do céu coisa louca isso ((risos))
Sueli 231: não é desanimador não é -- é complicado e agora eu não sei na verdade como vai ser tem que ver
Interventora 235: ok obrigada Sueli

1ªACS/Sueli/15.05.15

E a docente em início de carreira, com uma negação descritiva “não é desanimador”, afirma que é algo desanimador e conclui mencionado que não sabe o que irá acontecer em relação ao seu trabalho. Dessa forma, podemos elucidar que a docente está em um período conturbado em seu contexto de trabalho público, e não sabe quais os desdobramentos que podem aparecer, isto é, não é uma situação de trabalho bem definida para a professora em início de carreira pública.

Por meio das análises dos conteúdos temáticos referentes à docente, identificamos que o papel social de Sueli ser professora de gramática em outro contexto de ensino influencia em sua situação de trabalho na escola pública de ensino, pois o ensino da gramática é algo intensivo e habitual em suas aulas.

A docente também apresenta as ações de ditar/responder os exercícios propostos sozinha, trazendo, assim, o seu real da atividade – o que fez a contragosto (CLOT, 2010), gerando, dessa forma, uma frustração para ela, pois a ação de responder sozinha é promovida pela não participação dos alunos. Entretanto, ela explana que, ao passar a resposta na lousa, os alunos copiam; no entanto, a ação da cópia realizada pelos discentes não é algo designado pela docente como algo produtivo.

Explicitamos que o andar em sala é uma das ações didáticas que a docente apresenta. Esse “andar” é uma auto prescrição para Sueli, pois acredita que possa auxiliar no desenvolvimento do seu trabalho.

Embora a docente mencione não haver a participação dos alunos, e isso é conflituoso para ela, ela explicita que os exercícios são uma forma de avaliar o discente, entretanto, a realização dos conteúdos propostos não acontece em sua aula.

Sobre o volume elevado da voz, assinalado pela Interventora como algo característico dos professores, a docente já indica um sofrimento, ficar rouca, essa circunstância é motivada pelo fato de a escola/sala de aula ser um lugar barulhento.

4.3.5 O conteúdo escolar

Nesta subseção, designamos o terceiro tema mais recorrente na ACS, o conteúdo escolar. Elucidamos que estão inclusos no conteúdo escolar os seguintes componentes: apostila/livro didático (LD), tema da aula – verbo, ensino da linguagem oral, cobrança do conteúdo escolar. O conteúdo temático está apresentado da seguinte maneira: primeiro, referente à apostila, “7. Indagação sobre o trabalho realizado com a apostila” e “21. Questionamento sobre a cobrança dos conteúdos” e “23. Visualização da apostila – explicação efetuada para descartar algum exercício”, em seguida, os temas propostos em aula “16. Referência ao tema proposto em aula – verbo” e “25. Indagação sobre o ensino da linguagem oral”.

Apresentamos o tema “7. Indagação sobre o trabalho realizado com a apostila”, aberto pela Interventora. A docente designa a apostila como uma prescrição e a dificuldade em usar o artefato, livro didático.

Interventora 75:	{oh Sueli e esse trabalho que... que você fala tá na apostila essas perguntas de definição... de metalinguagem mesmo verbo etcetera... éh você segue ISSO você chega enfim como é o trabalho com a apostila? você segue a apostila independente de?
Sueli 75:	não... é assim... eu faço a apostila porque a gente tem que fazer né é uma coisa que é pedido pra que faça a postila... mas eu não faço tudo eu não sigo a postila ... eu levo coisas a mais eu tenho uma GRANDE dificuldade porque não tem livro didático todos receberam o livro didático e simplesmente eles não levam pra escola “já perdi” enfim -- então por exemplo os textos que/que tem na apostila ao meu ver eu não sei... né? eu acho... que uma linguagem talvez que seria deles tirando esses trechinhos da Alice que eu ainda passei o filme pra contextualizar mas alguns:: textos esse por exemplo ficaram totalmente é totalmente alheio a realidade DELES ... e talvez um texto do livro didático seria muito melhor só que é um que leva e outro – e você vai tentar fazer a leitura pra sala e é aquilo que falei você não consegue... ENTÃO é BEM complicado
Interventora 76:	a escola não tem estratégias assim de ter livro guardado lá?
Sueli 76:	então é o que a professora de inglês falou pra eu fazer “o Sueli... eu recolho toda aula ” ela “eu recolho esses livros” só que ela fez isso desde o começo do ano... então os alunos TEM o livro o meu caso é que eu fui fazer agora porque eu achei eu podia marcar e eles lavariam e deixei pra fazer mais pra frente e no outro dia... não sabe onde tá o livro
Interventora 77:	e eles não teriam que devolver teoricamente o livro?
Sueli 77:	é mas não acontece

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao explicar como se desenvolve seu trabalho com a apostila, a docente apresenta, com uma locução pronominal “a gente”, para designar todos os professores, e, com a modalização deôntica “tem que fazer”, a apostila como uma prescrição. Entretanto, ela explicita com negações polêmicas “não faço, não sigo” para demonstrar que faz adequações com esse material.

A dificuldade apontada pela professora é em relação em não ter o livro didático. Ela abrange essa dificuldade de forma relevante “GRANDE dificuldade”. Ao argumentar, a docente explicitou, por meio de uma modalização apreciativa e de uma negação polêmica “simplesmente eles não levam”, que isso causa um transtorno para a docente em suas aulas, pois “todos receberam”, mas “não tem o livro didático”.

Observamos que essa problemática de artefatos se constitui por uma comparação realizada pela docente entre a apostila e o livro didático. A docente menciona que os textos presentes na apostila são abstratos, “alheio a realidade dos deles [alunos]”; já em menção ao LD, considera um artefato favorável ao ensino: “um texto do livro didático seria muito melhor”. Entretanto, o uso do livro didático em suas aulas é impossível, pois os alunos não colaboram em levá-lo às aulas.

Buscando uma estratégia para solucionar o problema de os alunos não levarem o LD para a escola, a docente menciona um diálogo com uma colega de trabalho e traz a voz da professora de inglês “eu recolho toda aula”, entretanto, a docente em início de carreira argumenta que a estratégia da professora de inglês é realizada desde o começo do ano. Já a ação da professora em início de carreira foi de atribuir aos alunos à responsabilidade de trazer o LD acreditando que os alunos levariam, embora isso não tenha acontecido. Percebemos por meio desse diálogo que há uma ajuda mobilizada pelo coletivo.

Podemos explicitar que a docente se utiliza da apostila, que é considerada uma prescrição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como um artefato, embora critique alguns aspectos “textos [...] é totalmente alheio a realidade” e faz algumas adequações que considera necessárias. Já a tentativa frustrada da utilização do livro didático em sala e a leitura provoca um conflito que está interligado a outrem “os alunos”.

No fragmento a seguir, o tema “21. Questionamento sobre a cobrança dos conteúdos”, a Inventora indaga Sueli de que maneira os conceitos apresentados são cobrados aos alunos.

((Assistindo ao vídeo da aula – 38’35 – 38’55))

Gravação da aula:

Sueli01: qual que é a diferença de sentido desse -- eu andei e eu andava -- o andava é imperfeito

Carolina 01: ()

Sueli 02: não entendi Carolina... pode falar

Carolina 02: não aconteceu uma vez só

Sueli 03: não aconteceu uma vez só né? parece que alguém fazia todo dia... isso (...)

((aula – 23.04.15))

Interventora 142: e aí esse perfeito imperfeito verbo adverbio ele vai ser cobrado do aluno ((vídeo pausado)) em que momento assim? dessa forma também?

Sueli 146: então **porque na apostila mais pra frente** tem pra eles preencherem a tabelinha... eu até até faço referência a ela a tabela eu falei “vai lá pra vocês verem” porque assim é... passado presente futuro pra que ter três passados né? então depois aparece as definições então por isso que eu queria diferenciar

Interventora 143: entendi é aqui que aparece ((Interventora e Sueli olhando a apostila))

Sueli 147: porque aí óh...

Interventora 144: ah tá

Sueli 148: entendeu? por isso... eu nem falei do mais que perfeito mais que perfeito fui falar depois... por que eu falei dos dois? porque aparecia os dois

Interventora 145: uhn pra conjugar mesmo

Sueli 149: é pra conjugar mesmo

Interventora 146: entendi

Sueli 150: então na hora que chegasse ali eles iam falar “mas que que isso?”

Interventora 147: e você já chegou aqui?

Sueli 151: cheguei

Interventora 148: e eles fizeram?

Sueli 152: com **MUITA dificuldade...** e na verdade eu fui fazendo... que **na verdade eu não queria... dar os paradigmas pra decorar eu não queria fazer isso**

Interventora 149: Murilo vê o que aconteceu aqui sumiu ((problema no computador))

Sueli 153: mas assim no/nesse 6C eles conseguiram... 6D praticamente -- quer que eu saio ((para o Murilo mexer no computador)) -- então eu falei mais porque aqui já ia aparecer

((silêncio))

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente, ao responder à Interventora, menciona a apostila, justificando com a conjunção lógica “porque” e o dêitico “mais pra frente” para expressar que a matéria foi exposta para os alunos preencherem uma tabela na apostila.

Posteriormente, a Interventora pergunta se os alunos fizeram o que foi proposto na apostila, e Sueli explicita com um advérbio de intensidade e com um substantivo o modo de agir dos alunos em relação ao exercício: “com muita dificuldade”.

Logo, ela expressa que foi resolvendo os exercícios, e emprega novamente “na verdade”, juntamente com uma negação polêmica “eu não queria, não queria fazer” para expressar a oposição de sua ação, isto é, ela não queria passar os paradigmas para decorar, não queria dar a resposta para o aluno, entretanto, acabou fazendo isso, ou seja, algo realizado a contragosto o real da atividade.

Assim, a docente explicita um conflito sobre o ensino da gramática tradicional “dar paradigmas para decorar”, pois, a docente explicita o desejo de fazer outra mobilização “na verdade eu não queria”, entretanto, a apostila é uma mola propulsora para o ensino da gramática tradicional em sala de aula e, dessa forma, influencia as ações da docente.

No próximo excerto, vislumbramos a explanação do tema “23. Visualização da apostila – explicação efetuada para descartar algum exercício”. A docente indica o seu incômodo de não explicar para os discentes o motivo de ter ignorado um exercício.

Sueli 162: que nem o **exercício dois eu não expliquei porque eu tinha pulado**
 Interventora 159: mas por quê? precisa explicar por que pulou?
 Sueli 163: ah:: não sei eu falei ah será que ficou vago...**não é pra fazer o dois vão pro três mas eu:: não fiz referência nenhuma** e que **ninguém me perguntou** né “ah mas por que não é pra fazer” aí eu deixei... não expliquei o porquê porque aí pede pro material didático né que coisa que não leva aí eu tenho que leva a parte alguma coisa... acho que não tem necessidade né
 Interventora 160: por que você acha que tem necessidade de avisar que você PULou o exercício do dois?
 Sueli 164: ah não sei **eu acho que tem que sempre está explicando o que eu tô fazendo** ((risos Sueli e Interventora))
 Interventora 161: por que você acha que tem alguém te cobrando alguma coisa?
 Sueli 165: não:: eu acho que sei lá eu poderia vir da parte deles porque não porque que esse não é pra fazer sabe é uma coisa se aluna se eu fosse aluna ia perguntar “mas por que não o dois?”
 Interventora 162: mas eles perguntaram?
 Sueli 166: não ENTão por isso que eu falei achei interessante eu pulei não expliquei e também ninguém me perguntou então ficou por isso mesmo ficou por isso mesmo
 Interventora 163: então você tem autonomia né?
 Sueli 167: é
 Interventora 164: pra pular o que você quiser né? (...)

1ªACS/Sueli/15.05.15

Por se tratar de um exercício em que é necessário o uso do livro didático, a docente tem a ação de ignorá-lo. E, dessa forma, ela fica incomodada por não ter explicado aos alunos o motivo de sua ação.

Assim, explicitamos que a docente tem a intenção de querer explicar todas as suas ações “eu acho que tenho que sempre está explicando o que eu tô fazendo”, embora menciona que os alunos não prestam atenção, não realizam nenhuma ação de questionamento “ninguém me perguntou”.

Porém, essa não ação dos alunos a incomoda, pois a docente exhibe o desejo de os alunos serem mais questionadores, por uma modalização pragmática “poderia vir da parte deles”, e, como argumentação, coloca-se no papel de aluna “se eu fosse aluna ia perguntar”.

Sobre essa reflexão de explicar sempre ações realizadas pela docente, a Interventora menciona/relembra que Sueli tem autonomia.

A seguir, apresentamos o conteúdo temático “16. Referência ao tema proposto – verbo”. A Interventora elucida sobre o tema proposto em aula, e, por meio de uma negação descritiva, já opina sobre o assunto. Sueli indica sua avaliação sobre o conteúdo de ensino e explicita sua dificuldade em fazer atividades diferentes em sala de aula.

Interventora 122: **você não acha que o TE::MA**

Sueli 124: **não é legal** com certeza

((Risos Sueli e Interventora))

Sueli 125: é realmente

Interventora 123: talvez o tema seja ABSTRATO assim falar com quem eu falo com quem você fala não sei você já pensou porque o tema eXISTe aqui no livro no material inclusive no currículo né mas em abordar isso de outra FORma?

Sueli 126: ENTÃO eu acho tão complicado **eu já pensei** de diferente/várias formas isso que eu tento colocar do dia a dia deles o máximo que eu consegui fazer é perguntar o que eles fazem ((risos de ambas)) tem uma brincadeira que **eu até pensei** em fazer nossa tem coisas que eu até penso em fazer... mas nossa lá eu acho que não vai funcionar sabe pelo tipo de bagunça... -- por exemplo é um falar o outro frases tirando o verbo percebem que não tem:: ação ou falam só que aí na maioria das vezes tem eu falar “isso daí é verbo” eles não sabem o que é o que não é “ou tente que falar uma frase sem verbo conta o que você fez ontem sem o verbo” só que eu pensei em fazer isso mas ali ATÉ daria talvez nesse dia porque tinha poucos alunos de modo geral acho que não... não ia ter

Interventora 124: tenta né... não dá pra saber o que vai acontecer às vezes surpreende não surpreende? {às vezes tenta uma coisa e acontece outra

Sueli 127: {é às vezes sim

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao responder, a docente emprega uma negação descritiva juntamente com a modalização apreciativa “legal” e uma locução adverbial “com certeza” para afirmar e avaliar que o tema é desinteressante.

E quando a Interventora questiona Sueli sobre outra forma de apresentar esse conteúdo, a docente utiliza de um advérbio de intensidade “tão” e da modalização apreciativa “complicado” para explicitar sua dificuldade em relação à abordagem da matéria a ser ensinada. Em seguida, menciona que conhece uma brincadeira e expressa a ocorrência/a vontade de fazer diferente, “já pensei, eu até penso em fazer mas nossa lá eu acho que não vai funcionar sabe pelo tipo de bagunça”, a partir dessa colocação, Sueli explicita outro aspecto do real da atividade “o que se pensa ser capaz de fazer” (CLOT, 2010, p. 104), entretanto, não é concretizado na atividade realizada.

Notamos que a docente não tem ânimo de realizar brincadeira pelo motivo da bagunça em sala de aula; dessa forma, o lúdico fica apenas no pensamento, algo

abstrato e não aplicado. Após a resposta da docente, a Interventora tece um comentário sobre o ato de tentar, entretanto, a docente não foi enfática em sua resposta ao comentário da Interventora.

Em relação ao tema “25. Indagação sobre o ensino do oral”, notamos que não é algo muito trabalhado na aula da docente.

Interventora 167: ah:: você vai tentar ligar do seu:: tá... -- enquanto isso eu só vou falar duas coisas também depois eu só volto pra isso que você fala do... que você fala um pouquinho antes do que a gente colocou que se usa o tu no Brasil não na nossa região mas o verbo não se conjuga adequadamente porque as pessoas não colocam o “s” né? e que outro momento logo no começo da aula também tá dezenove minutos aqui eles falam assim éh... “correndu” eu acho que eles falamcorrendu
 Sueli 170:correnu
 (...)
 Sueli 173: aí eu falo... que não é correnu que é coRRENDO
 Interventora 171: você fala que o correto é coRRENDO?
 Sueli 174: é
 Interventora 172: isso acontece com frequência deles falarem assim uma palavra da linguagem oral deles?
 Sueli 175: sim... COM FREquência
 Interventora 173: e aí você sempre corrige?
 Sueli 176: aí eu corrijo... porque... eu acho não sei **porque o professor tem que corrigir**
 Interventora 174: **é eu também acho -- eu não tô aqui pra falar o que eu acho -- mas assim ok só pra saber se é frequente?**
 Sueli 177: e agora eles acharem o que é correto do jeito que eles falam sim... MUUITA frequência
 Interventora 175: e chega ser
 Sueli 178: igual... “o que vocês utilizam? eu utilizo tu ou você” “não eu utilizo o cê” -- porque não falam você... falam cê -- tem um momento acho que é o Gustavo fala “não... não é você é cê” aí **falei “não a gente fala “cê” mas é você”** que é o que até... eu pontuei ali
 Interventora 176: ah isso eu não consegui escutar eu entendi que ele falou “cê” mas não assim questionando não é você é cê -- entendeu -- ele fala isso mesmo?
 Sueli 179: fala e isso é recorrente

1ªACS/Sueli/15.05.15

Ao exemplificar a fala de um aluno “correndu/correnu”, a Interventora pergunta sobre a regularidade desses atos de fala dos alunos e a maneira de correção da docente. Ao responder, a professora Sueli utiliza-se de uma modalização deôntica para expressar o papel docente “porque o professor tem que corrigir”.

Em seguida, a docente explicita que é frequente os alunos acharem que o correto é a maneira que eles falam. Logo, a docente exemplifica com um diálogo entre um aluno e ela sobre o pronome “você” que para o aluno é “cê”. Em sua correção sobre o uso do pronome, ela menciona que falou para o aluno “falei ‘não a gente fala “cê” mas é você””, entretanto, percebemos que não há um aprofundamento da explicação entre o oral e a escrita.

Em seguida, a Interventora pergunta para a docente como ela trabalha a linguagem oral. Podemos observar que a linguagem oral é um aspecto apresentado apenas na oralidade sucintamente, isto é, superficialmente.

Interventora 177: e você trabalha isso com eles assim? além do correto ou do incorreto porque se eles usam né?

Sueli 180: éh:: então **eu sempre tento falar...** que não que você tá falando errado... a gente/eu procuro... na verdade se não dei nenhu::ma coisa específica falando disso no momento **eu tento falar** isso que é algo da oralidade.. **não falo oralidade... falo da fala** a gente fala assim... mas a PALAVRA MESMO se escre::ve correto da palavra.. sei lá eu tento fala aquilo não sei se é certo falar adequado mas

Interventora 178: você acha que é tudo assim fora da realidade deles falar por exemplo... porque eu tô vendo um ponto gramatical bem específico de verbo de falar de pretérito tanranran e essa questão da oralidade que aparece::u duas vezes aqui do correnu e do cê que você falou que é muito frequente acontecer éh:: e **você tá até com receio de falar oralidade né?** falou em pretérito imperfeito não pode falar oralidade ((risos)) se eles percebem assim que... que eles vão falar desse jeito numa situação e em outra situação não é pra falar desse jeito ou você acha que eles não tem essa noção da situação... é tudo a mesma situação pra eles? porque a gente fala assim falar com o diretor da escola você vai falar de um jeito ou para eles é tudo meio igual?

Sueli 181: pra uns sim pra outros eu percebi que na própria próprio textinho deles eles colocavam certo quer dizer que sabem que naquele momento da escolla/que é um texto escolar ele tinha que colocar correto apesar dele falar "falandu correnu" ele escreveu "CORRENDO"... na redação MAS não sã todos alguns não percebem essa questão da situação APESAR de eu já ter comentado em outras situações isso

Interventora 179: **é sempre na/no comentário... você nunca fez uma atividade específica assim pra é na fala mesmo?**

Sueli 182: é

Interventora 180: na explicação oral

Sueli 183: **mais no oral**

Interventora 181: entendi

Sueli 184: éh não... aconteceu sim quando eu tava no comecinho trabalhando... éh linguagem verbal e não verbal que até tem uma -- depois eu volto deixa eu terminar meu raciocínio -- éh.. e aí eu falava tem uma tirinha do Chico Bento tal e aí a situação comunicativa dele com amigos ele poderia falar assim mas aí eu coloquei e se fosse e foi/foi mais foi uma atividade específica quando eu tava trabalhando linguagem verbal e não verbal porque tinha o quadrinho

Interventora 182: uhn uhn... que é o Chico Bento

Sueli 185: não era nem o Chico Bento era {o..

Interventora 183: {não era

Sueli 186: era aquele uhn... do Zé que ele fala um sotaque bem... um sotaque não então

Interventora 184: o Chico...ah o amigo do Chico

Sueli 187: é

Interventora 185: o Zé

Sueli 188: porque tem o Chico... é José é {o Xaxado tirinha do Xaxado

Interventora 186: {aquele que tem o cabelinho?

Sueli 189: aquele que fala assim "ceis deiz" ai falava "déis peixi déis peixi"... né então trabalhava assim aí eu trabalhei essa tirinha... aí depois eu até coloquei a MESma com outras perguntas na prova depois e **muitos não conseguiram identificar que estava fora da norma... porque eu pedi pra reescrever... e aí muitos não conseguiram fazer essa...** aí foi outra atividade que eu consegui percebe também na prova que eu tinha aplicado antes na prova que... eu apliquei que MESMO a gente ter feito em sala era a mesma tirinha com outras perguntas e mas muitos não conseguiram corriGIR digamos a fala do personagem outros já conseguiram

1ªACS/Sueli/15.05.15

Dois aspectos, podemos explicitar desse excerto: primeiro, o ensino da linguagem oral é feito somente em explicação oral em sala de aula, pois é recorrente

a utilização do verbo falar pela professora “sempre tento falar, falando, tento falar”; segundo, o medo da nomenclatura oralidade “não falo oralidade falo da fala”.

Esses dois fatores foram questionados pela Interventora: “você tá até com receio de falar oralidade né? [...] é sempre na/no comentário você nunca fez uma atividade específica assim pra é na fala mesmo?”. E a docente menciona que a explicação sobre este aspecto do oral é efetivada apenas em sua fala “mais no oral”.

Em seguida, a professora em início de carreira lembra-se de uma atividade que foi realizada com uma tirinha do Xaxado, mas tendo como foco o verbal e o não verbal, e explicita que essa mesma tirinha foi colocada na prova e, dessa forma, pode confirmar a dificuldade dos alunos de reconhecer a diferença apresenta na linguagem oral e escrita pela negação descritiva “^{E1}muitos não conseguiram identificar que estava fora da norma... ^{L1}porque eu pedi pra reescrever e aí ^{E2}muitos não conseguiram fazer essa”.

Sobre o conteúdo escolar exposto pela professora, podemos explicitar que há uma dificuldade em ensinar o conteúdo proposto – neste contexto de ACS é o verbo –, e, da mesma forma, o ensino da linguagem oral. Em relação à aplicabilidade de uma atividade diferenciada, a docente indica o aspecto do real da atividade, o pensamento de ser capaz de fazer, entretanto, algo não realizado.

A docente também especifica que a apostila é impulsionadora para os conteúdos propostos em aula, sendo suas ações didáticas influenciadas pelo artefato, além de, apresentar uma ação a contragosto referente ao ensino tradicional.

Assim, a docente explicita a obrigação de usar a apostila, pois a designa como uma prescrição, embora a considere sendo distante da realidade dos alunos. E apresenta o LD sendo um artefato favorável ao ensino, entretanto, os alunos não o levam à aula, e, dessa maneira, infelizmente o LD não é usado, o que gera conflito à docente.

4.3.6 As prescrições

O tema menos recorrente em relação à situação de trabalho da docente é referente às prescrições, tendo quatro ocorrências. Organizamos esta subseção com os seguintes segmentos da entrevista: primeiro, “2. Remoção/transferência, o artigo 22”, em que a docente faz uma explicação sobre essa normatização; segundo “6.

Comentário sobre critérios de avaliação”, aspectos relacionados à atribuição de nota; em seguida, “11. Indagação sobre a posição das carteiras em sala de aulas; (o mapa de sala de sala elaborado pela docente)”, uma prescrição elaborada pelos docentes; e, por fim, a regra de não saída após o intervalo, “27. Questionamento sobre a saída dos alunos na 4ª aula”.

A seguir, apresentamos o conteúdo temático “2. Remoção/transferência, o artigo 22”. No fragmento a seguir, observamos uma explicação da docente, por meio de um exemplo, sobre o artigo 22 e sua complexidade. Se o pedido de transferência é concretizado, observamos que o tempo de trabalho em outra escola é de um ano, sendo que, no final do ano letivo, o docente deve retornar à sua sede.

Sueli 22: [...] então porque **o artigo 22** eu fico **só um ano** mesmo então por exemplo o **ano que VEM a minha sede é ((cidade Y))** então eu volto pra lá:: eu escolho minhas aulas lá normal entendeu?
 Interventora 21: uhn ahn
 Sueli 23: e se eu **quisesse tentar novamente...** o artigo 22 eu entro no processo e posso escolher qualquer outra escola que tiver... que tiver vaga... **mas aQUI eu já tava sentindo esse/essa dificuldade realmente assim de**
 Interventora 22: e tem pouca vaga de português não tem? aqui na região?
 Sueli 24: tem... pouca
 [...]
 Sueli 26: quase não tem... **tanto que dizem que vai ter remoção agora... mas eu também não sei se teria para ((cidade X)) seria pra português... só se algum professor tiver aposentando**
 ((Silêncio))

1ªACS/Sueli/15.05.15

Em decorrência do verbo no pretérito imperfeito “quisesse tentar” e uma modalização lógica “novamente”, a docente explicita que teria de fazer o pedido outra vez para sua transferência.

No enunciado “mas aQUI eu já tava sentindo esse/essa dificuldade realmente assim de”, pelo uso da conjugação “mas” e dêitico espacial “aqui” a professora faz uma referência à escola da cidade X, em que leciona para o ensino fundamental, e pela colocação do verbo no pretérito “tava” e a modalização lógica “realmente” demonstra sua problemática “dificuldade” com a escola/indisciplina dos alunos.

Em sequência, a Interventora questiona Sueli sobre o número de vagas de professores de língua portuguesa; a docente, ao responder, menciona no enunciado “tanto que dizem que vai ter remoção agora... mas eu também não sei se teria para ((cidade X)) seria pra português... só se algum professor tiver aposentando”, o ponto de vista de um enunciador; entretanto, sua identificação é para a dúvida em relação à vagas de português. Assim, explicitamos que a remoção/transferência não é

certeza, pois depende da conjuntura do outro e se o contexto necessitará de outro ou de mais um docente.

A partir das situações ocorridas no contexto escolar, a docente, por mais que esteja em seu primeiro ano no contexto público de ensino, considera como recurso de solução a exoneração. Podemos observar esse aspecto no excerto a seguir, quando a Inventora investiga a professora Sueli sobre o seu pensamento de exonerar-se, pois, em momentos anteriores (turno 12), Sueli apresenta esse pensamento.

Sueli 12: que eu tava pensando na exoneração já...
 [...]
 Interventora 25: e:: que que você... pensa? ((Interventora ri))
 ((risos de ambas))
 Sueli 27: ai não sei em relação::
 Interventora 26: não... em relação às Aulas mesmo
 Sueli 28: às aulas?
 Interventora 27: é não a isso aqui ao projeto às aulas você está pensando MESmo em exoneRAR
 você {tá querendo porque veja
 Sueli 29: {eu não gostaria...assim
 Interventora 27: que COIsa tem que resolver ONtem o que você vai fazer da vida que Isso
 Sueli 30: é complicado eu **não não gostaria de exonerar... na verdade eu não queria mesmo** --
 até toda aquela conversa que a gente teve no começo -- **SÓ que é uma questão realmente uma
 questão prática... não/não tem lógica eu sair daqui e ir pra ((cidade Y)) dar TRÊS aulas...** ter
 que abrir mão das aulas que eu tenho aqui pra/eu/vou PAGAR perder dinheiro e pagar pra trabalhar
 assim... em questões práticas realmente não... **se elas não conseguirem ajeitar o horário eu
 realmente vou ter que exonerar... não tem como** ((silêncio))

1ªACS/Sueli/15.05.15

Para responder à pergunta da Interventora, a docente utiliza-se de uma negação polêmica “eu não gostaria” para explicitar o seu desejo de exonerar-se, embora a situação de retorno à sede esteja conturbada. A docente emprega uma modalização apreciativa “é complicado” para designar sua avaliação, isto é, uma decisão que não é fácil a ser tomada, pois não gostaria de exonerar-se.

Contudo, com a mudança de escola para uma localidade mais distante, a docente em seu início de carreira pensa na possibilidade de exoneração. Podemos observar isso pelo enunciado “é uma questão realmente uma questão prática”. Pela implicação da docente, ela demonstra seu ponto de vista sobre a circunstância de mudança de contexto de trabalho, algo que seria prejudicial a ela “vou PAGAR, perder dinheiro, pagar pra trabalhar”.

Vemos também nesse segmento que a docente responsabiliza a sua razão de ação de exonerar-se às funcionárias responsáveis pelo horário escolar de sua

sede “E¹se elas não conseguirem ajeitar o horário L¹eu realmente vou ter que exonerar”.

Além disso, a docente em início de carreira sofre com a questão de retornar a sua sede com o ano letivo já em andamento, visto que isso irá influenciar toda a rotina de trabalho de outros professores da escola.

Sueli 31: é que eu sei que assim... tem essa professora lá que eu sei que eles tã se empenhando muito em realmente colocar nesses três dias que é os dias que eu tenho livre... que eu/ é os dias que eu tinha aqui... então desde ontem que eu liguei:..... parece que tá **todo mundo** quebrando a cabeça lá para realmente colocar nesses três dias... **é complicado** porque mexe com a vida de todo mundo né? muita gente -- por exemplo penso na professora que está no meu luGAR né ela é uma eventual mas **ela vai PERder** achando que ia ficar até o final do ano também **já vai perde**

Interventora 29: é mesmo

Sueli 32: né

Interventora 30: ela vai perder as aulas?

Sueli 32: **ela vai PERDER** porque... eu voltando ela vai perder essas aulas... aí pra me se/bom ela já **é uma pessoa que vai perder... aí tem todos os outros professores outros profissionais** que **TAMBÉM** já tem o seu horário aí devido/se eles tentarem ajeitar vai mexer com a vida **de um monte de gente -- complicado né?**

Interventora 31: uhn uhn

Sueli 33: **acho que é desgastante não só pra mim é para todo mundo... mas eu não tenho intenção a intenção não era realmente**

1^aACS/Sueli/15.05.15

Para expressar sua preocupação, ela emprega uma modalização apreciativa “é complicado, complicado né?”. Cita também a problemática do horário e o empenho da gestão escolar para organizá-lo, por conseguinte, justifica sua preocupação empregando os outros envolvidos involuntariamente com a normatização, sinalizando por meio de sintagmas nominais: “professora, todo mundo, muita gente, uma eventual, outros professores, outros profissionais, monte de gente”.

Ao mencionar a professora que está no seu lugar na escola da cidade Y, Sueli especifica que a docente é uma professora eventual, assim, com o seu retorno, a professora de categoria “O” será afetada, isto é, perderá as aulas “ela vai perder, ela é uma pessoa que vai perder”, pois, por não ser efetiva no cargo, a docente não é remanejada à diretoria de ensino.

No enunciado “acho que é desgastante não só pra mim para todo mundo... mas eu não tenho intenção a intenção não era realmente”, notamos pela negação polêmica, que a docente explicita um conflito relacionado à prescrição e a outrem, pois o retorno de uma professora à sala de aula na escola da cidade X resultou ao retorno da docente em início de carreira pública a sua sede. E, como consequência,

à perda de aulas da professora eventual e às modificações de horário de outros professores.

Seguidamente, nosso direcionamento será para o tema “6. Comentário sobre os critérios de avaliação”.

No próximo fragmento, observamos a prescrição de avaliação que está inserida na situação de trabalho da docente. Ao perguntar, a Interventora já explicita pela expressão “a maioria” – os alunos – que muitos discentes não realizam suas atividades em sala de aula, conseqüentemente, a docente evidencia alguns exemplos de seu contexto de trabalho e como são avaliados.

Interventora 67: a maioria não faz ou não faz porque não sabe?
 Sueli 66: tem aluno que eu **PEço pelo amor de Deus** pra abrir a apostila e mesmo assim ele não abre tem um aluno que rasgou a prova
 Interventora 68: sem fazer?
 Sueli 67: sem fazer que **ele não precisava da prova “mas eu preciso ter alguma coisa pra te AVALIAR”** “ah não tô nem aí” “você não vai fazer?” “não” tipi ((gesto com as mãos de rasgar um papel)) rasgou e jogou no lixo
 Interventora 69: e?
 Sueli 68: e ficou por isso mesmo -- **eu não posso dar ZERO pra ele** porque ele tá na sala né aluno que frequenta não pode ter zero aluno que parou de frequenta tem que ter um... pelo menos que parou que foi UM dia na escola tem que ter pelo menos um e **aí você coloca dois três e fica assim**
 Interventora 70: e aí isso é dito lá o porquê ou não? isso é dito por que fazer isso?
 Sueli 69: TEM lá quando a gente foi:: pra preencher as notas era isso porque **a gente** tem essa dúvida se o aluno que realmente PA::RA e foi transferido e tem aluno que é evadido que não vai mais e não a única coisa que fala que o aluno pra pra/verdade primeiro bimestre não existe aluno evadido foi o que eu entendi porque ele pode voltar depois e pode continuar... éh:: se ele teve alguma presença alguma coisa ele absorVEU então alguma coisa **ele tem/não pode ter um zero não pode ter um ele tem que ter um dois enfim**
 Interventora 71: essa alguma coisa não tem que ser computada? ((risos))
 Sueli 70: não ()
 Interventora 72: não
 Sueli 71: alguma coisa ele absorveu

1ªACS/Sueli/15.05.15

Pela expressão “pelo amor de Deus”, observamos que a professora suplica para o aluno fazer a atividade, entretanto, pelo conector e a negação polêmica “mesmo assim ele não abre”, o aluno se opõe à realização de seu trabalho em sala de aula.

Logo, cita outro exemplo de um aluno que rasgou a prova, e embasa a opinião e a ação do aluno de não precisar fazer a prova, trazendo sempre o aluno como ator da ação. A docente apresenta um diálogo entre eles, ou seja, a voz do aluno, que desconsidera a avaliação, e a da docente, que explicita, por meio de uma modalização deontica, a necessidade de ter algo para atribuição de nota / avaliação

“eu preciso ter alguma coisa pra te AVALIAR”. E completa, mencionando que não aconteceu nada com o discente, e uma nota foi atribuída a ele, conforme mencionou com a modalização deôntica e uma negação polêmica “eu não posso dar ZERO” – justificado pela presença do aluno em sala. Dessa maneira, elucidamos que o sistema ampara o não agir do discente, pois ele não está preocupado se o aluno aprendeu ou não, é um sistema que tem sua apreensão apenas com estatísticas.

A docente indica com a recorrência do discurso teórico, de modalização deôntica e em casos com negação polêmica, “eu não posso dar ZERO, não pode ter zero, tem que ter”, que há uma prescrição na escola pública sobre a atribuição de notas, e isso gera dúvidas entre os professores, podemos observar quando ela aponta com a conjunção “porque” e a expressão “a gente”, no qual introduz os outros professores como atores.

Quando a docente exemplifica que no primeiro bimestre não existe aluno evadido, que tem que haver uma atribuição de nota diferente de zero, ela justifica, introduzindo a voz da normatização, que o aluno que foi à escola aprendeu algo “alguma coisa ele absorveu” e, dessa forma, o docente tem que atribuir uma nota aceitável para o sistema “ele tem que ter um dois enfim”. Consideramos que há um conflito de prescrição, pois a docente não tem uma autonomia para a atribuição de nota ao aluno, ela deve atribuir pelos quesitos de prescrição.

Após essa explicação sobre a normatização das notas, Sueli é questionada sobre a finalidade dos aspectos atribuídos nessa prescrição, ou seja, sobre o funcionamento do sistema de ensino, considerando-o uma enganação.

Interventora 72: e você tem alguma hipótese por que isso é feito ou não?... por que que o sistema é assim?

Sueli 72: ah é::é **enganação eu acho** -- é o que a gente tava conversando né -- eu acho que... BOM... parte do pressuposto que também não pode...não que não possa reprovar não é isso que acontece né

Interventora 73: não é?

Sueli 73: não

Interventora 74: reprova os alunos?

Sueli 74: até onde/até onde eu entendi por exemplo em ((nome da cidade)) o **ano passado** eu lembro que **teve** reprovação de alunos que **eram** frequentes mas que **não tinha** nota nenhuma então aí eu acho que também vai da escola... sem ser uma coisa né mas eu acho que vai da escola...é mas a partir do momento que que não pode reproVAR é você **tem que procurar** em algum lugar alguma nota alguma coisa **você tem que tirar** de algum lugar... nota sei lá

1ªACS/Sueli/15.05.15

A docente, em sua resposta, define o sistema como uma enganação, e em seguida, inclui em seu comentário a reprovação escolar.

A professora exemplifica uma situação para explicitar o que ela entendeu sobre a normatização da reprovação, explicitando que a reprovação depende do contexto, da escola que leciona, e aponta que o ato de não reprovar um aluno determina ao docente a ação de atribuir notas, como podemos observar pelas modalizações deônticas empregadas “tem que procurar, você tem que tirar”, ou seja, é papel do professor, simplesmente dele, atribuir/buscar nota para o aluno, independente da atuação do aluno em sala de aula.

Dando sequência aos aspectos relacionados às prescrições, o tema que vamos abordar foi introduzido exclusivamente pela Interventora “11. Indagação sobre a posição das carteiras em sala de aula”. Ela aborda a temática sobre a posição das carteiras em sala de aula e, para responder, a docente faz referência ao mapa de sala produzido por ela.

Interventora 92: e essa posição das carteiras tem relação do ser melhor ou não? porque a Carolina tava lá atrás

Sueli 94: tava a Carolina cada dia senta num lugar é isso é uma coisa que **eu lutei** também:: e fiz que meio um mapa de sala **que eu não gosto mas enfim no caso deles que era MUITOS alunos que são muitos alunos é muito complicado...** justamente por exemplo o Leonardo que senta lá atrás pra conversar então eu fiz um mapa de sala fiquei lá:: fazendo

Interventora 93: você que fez?

Sueli 95: fiz

Interventora 94: **sozinha?**

Sueli 96: **fiz** é porque assim português tem mais aulas né aí então falaram “você conhece mais faz o mapa” aí eu fiz o mapa mas assim no 6ºD deixei o mapa na pastinha de presença eles... no outro dia eles estavam... conversei com os professores e “**óh vê o que vocês acham o que vocês querem mudar eu coloquei assim pra vê... pra agora dá opinião de vocês**” uma professora mudou um dois três alunos que ela não gostou enfim mas eles/elas tentaram digamos... **o 6ºC que é maior... não tava não tava nem o mapa de sala na pastinha eles estava todos** ... além da nossa caderneta de chamada a escola tem um pra controle de faltas **a gente tem que fazer** toda aula a::li... tem dia que a pastinha não/chega na terceira aula enfim mas o certo desde a primeira até a última pra ter um controle que tem aluno que na hora do recreio some

Interventora 95: então essa pastinha é da escola?

Sueli 97: é da escola

Interventora 96: e além disso você tem a tua chamada? ((Sueli faz um sinal de afirmação com cabeça)) então você tem que preencher a chamada duas vezes uma pra você e outra pra escola ((risos))

Sueli 98: exatamente

Interventora 97: eh...

Sueli 99: e o dia que você não faz isso aí é aquele aluno aquele/que depois ele sumiu... então pra aí até que aula que ele tava entendeu? **então realmente é IMPORTANTE... apesar de perder um tempo é importante**

(...)

Interventora 99: você acha que funciona?

Sueli 101: eu achei que até por questão de **substituição** porque você coloca e assina meu nome embaixo

A docente explicita que fazer o mapa da sala foi um trabalho árduo para ela “eu lutei”, embora necessário, pois reitera a problemática de ter um número excessivo de alunos em sala de aula; mesmo assim, com uma negação polêmica, afirma não gostar desse regulamento, como podemos observar no enunciado: “^{L1}fiz que meio um mapa de sala que eu não gosto ^{E1}mas enfim no caso deles que era MUITOS alunos que são muitos alunos é muito complicado”.

Outro aspecto, que podemos discutir por esse fragmento, é o fazer sozinha, ou seja, não há um trabalho coletivo expressivo, justifica aplicando a voz dos outros professores, mencionando que a disciplina de língua portuguesa abrange mais aulas e, dessa forma, a docente conhece mais os alunos, e assim é atribuída à docente a produção do mapa de sala.

Seguidamente, ela apresenta o diálogo com os outros professores sobre o aval do mapa de sala “óh vê o que vocês acham o que vocês querem mudar eu coloquei assim pra vê... pra agora dá opinião de vocês”, ou seja, após realizar a ação de produção de mapa, há uma devolutiva aos colegas de trabalho para pedir a contribuição deles.

Ressaltamos que o mapa de sala é uma prescrição requerida e efetuada pelos professores, especificamente, nesse caso, pela professora Sueli. Sobre o cumprimento dessa regra, ela descreve o comportamento diferente de duas salas, o 6ºD, colocando-os com atores da atividade: menciona que os alunos seguiram o que foi proposto “no outro dia eles estavam”; entretanto, no 6ºC, que tem um grande número de alunos, a docente explicita por uma negação polêmica que a prescrição deferida pelos professores não foi cumprida pelos alunos. “que é maior... **não tava não tava** nem o mapa de sala na pastinha”.

Observamos também o uso de um artefato introduzido pela gestão escolar, a pastinha de chamada. A professora expressa pelo discurso teórico, usa a expressão “a gente” e a modalização deôntica “tem que fazer”, para demonstrar que é uma regra da escola e que todos os professores precisam realizar. E sintetiza, enfatizando com a modalização lógica “realmente” e aumentando o volume de voz no léxico “IMPORtante”, que, para ela, essa prescrição é relevante. Os argumentos mencionados pela docente para o uso de dois controles de faltas é quando algum aluno some ou quando há uma questão de substituição.

O conflito apresentado aqui é em relação a outrem, pois os alunos não cumprem a prescrição exigida pela docente – novamente, é apresentada a não ação do aluno.

O último aspecto em relação às prescrições foi o tema abordado pela Interventora “27. Questionamento sobre a saída dos alunos”.

A normatização da saída dos alunos na quarta aula é uma prescrição vivenciada nas escolas, como podemos observar no próximo fragmento.

Gravação da aula:

Aluna 02: professora depois você me fala a minha nota do primeiro bimestre?

Sueli 02: tá depois eu passo BOM PESSOAL vamos responder os exercícios conforme a gente fez

Aluna03: professora eu posso ir beber água?

Sueli 03: ah espera um pouquinho vocês acabaram de voltar do intervalo NÃO PODE sair da quarta aula... ((procurando a página na apostila de um aluno)) olha o exercício um pessoa... (...) ((aula – 23.04.15))

((o vídeo continua em execução, mas sem a atenção da professora e da interventora))

Interventora 200: ah:: **isso não pode sair na quarta aula é regra?** {porque várias escolas que a gente foi falamos que não pode sair na quarta aula

Sueli 198: {é o que eles pedem é porque acabaram de volta do intervalo né? então assim na quinta aula tudo bem já tem uma aula que tá na sala mas

Interventora 201: mas é regra isso? e SAI pra ir ao banheiro assim normal não tem chave não tem nada porque tem escola que tem chave lá não?

Sueli 199: tem eles fizeram agora um cartão acho que aí não tava o cartãozinho de indicação do professor **((vídeo pausado pela a Interventora))** tem o meu nome ele vai ao banheiro com aquele cartão

Interventora 202: mas é a chave ou não? um cartão

Sueli 200: não um cartão se **alguém aborda** ele lá fora “por que você tá aqui fora?” “porque a professora deixou”

Interventora 203: ah:: entendi

Sueli 201: entendeu? mas por isso só

1ªACS/Sueli/15.05.15

Neste fragmento, podemos observar uma ação que é realizada pela gestão escolar, isto é, a não saída na quarta aula é considerada uma prescrição. A docente traz a voz de um funcionário da escola, indicamos que possa ser um inspetor escolar, e a voz do aluno para exemplificar o uso do cartão. Em decorrência à saída na quarta aula, a docente utiliza um pronome indefinido e o verbo no presente do indicativo “alguém aborda” para designar o modo como os alunos são interpelados ao estar fora da sala de aula.

Sobre os conflitos apresentados nas prescrições, podemos explicitar que por meio de uma prescrição externa, o retorno à sede gerou muitos conflitos para a

docente em início de carreira, possibilitou o pensamento de exoneração, pois o custo para a viagem é alto. Além de o conflito relacionado a outrem, em vista de que essa normatização atingiu os outros profissionais de sua escola sede: outros professores, funcionários da gestão e a docente categoria “O”.

Em relação à avaliação do aluno, há um conflito implícito, pois, de acordo com a docente de início de carreira, independentemente da ação do aluno em sala de aula, uma nota aceitável ao sistema deve ser atribuída ao aluno, desconsiderando a sua não ação.

Quanto à prescrição do mapa de sala, há um conflito em relação a outrem, pois os alunos não cumprem a prescrição elaborada pelos docentes.

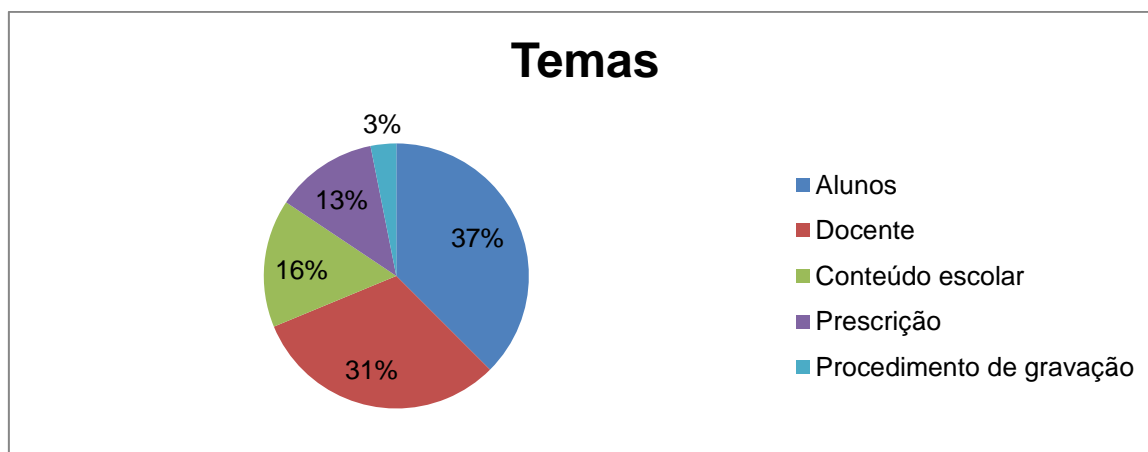
A seguir, apresentamos uma síntese da análise da autoconfrontação cruzada.

4.3.7 Síntese da ACS

Em relação ao método ACS, podemos explicitar que foi uma entrevista que teve o intuito de observar, discutir e analisar trechos de uma aula do 6º ano da professora Sueli na escola da cidade X a partir de pontos previamente levantados por ela e/ou pela Interventora, além de organizar aspectos para a próxima etapa do projeto, a ACC.

Os temas mais recorrentes que foram explicitados na ACS são referentes aos alunos e à docente. Isso fica claro quando verificamos, no gráfico a seguir, a porcentagem de cada tema.

Gráfico 2 – Percentual de aberturas de temas na ACS



Fonte: Elaborado pela autora.

Evidenciamos que muitos aspectos influenciaram o trabalho docente em início de carreira pública na situação em sala de aula, como podemos observar os temas evidenciados na ACS, sendo alunos (37%), docente (31%), conteúdo escolar (16%), prescrição (13%).

No que tange ao contexto em que a professora está inserida, foi explicitado quatro escolas, duas da rede privada de ensino e duas da rede pública, sendo que na entrevista de ACS a docente lecionava na escola pública da cidade X. Indagamos questões referentes às escolas públicas, uma vez que o projeto foi oferecido no contexto público, contudo, não excluimos de observar os aspectos mencionados pela docente sobre as escolas particulares, pois um de nossos interesses é investigar o trabalho da docente, dessa forma, a rede privada de ensino faz parte desse aspecto. Assim, ressaltamos a quantidade de aulas da docente, cuja carga horária é de quarenta e três aulas por semana.

Ao referir-se sobre as escolas que lecionou/leciona, a docente exprime algumas colocações: primeiro, não é função da escola/professor apenas manter o aluno na sala de aula; segundo, o contexto público obtém aspectos enganosos, como a recuperação sendo especificada como aula de jogos; terceiro, Sueli faz uma comparação entre as duas escolas, sendo que a escola da cidade X tem muita indisciplina, justificada pela sua localização, como podemos observar no texto da ACS, e, na escola da cidade Y, há apenas o desinteresse dos alunos, porém a docente conseguia dar aula. Assim, podemos inferir que as localizações das escolas influenciam no trabalho docente, tais como a indisciplina na escola da cidade X e falta de desinteresse dos alunos em ambas as escolas.

Em relação à mudança de escola, o retorno à sede, a docente é exposta a alguns conflitos: em razão da distância da escola na cidade Y, a exoneração, pois é uma questão de prática para ela ou terá que pagar para trabalhar, perder dinheiro. Consideramos que este fator de conflito é gerado por outrem (o regresso da outra professora) e também por prescrições do sistema educacional de ensino. Contribui também para uma preocupação da docente em relação aos outros professores afetados, pois não era sua intenção retornar para a escola da cidade Y. Dentre eles, está a professora eventual que perderá suas aulas e os outros professores que terão seus horários modificados.

Outro aspecto que foi citado pela docente foi em relação ao conteúdo ensinado em seu contexto de trabalho, na escola particular, leciona para o ensino

médio apenas “gramática” e no fundamental é “tudo”. Dessa forma, podemos observar que o aspecto gramatical tem intensidade em suas aulas na escola pública, atribuímos isso ao fato de a docente na rede particular de ensino ter o papel social de professora de gramática, isto é, há uma integralização da gramática no contexto público de ensino realizada pela docente indiretamente.

Em referência aos outros em sua situação de trabalho, primeiramente, mencionamos os alunos, o tema mais recorrente na ACS. Alguns aspectos foram relatos pela professora para justificar o real da atividade – “o não conseguir dar aula”: a indisciplina e a falta de interesse dos alunos. Para obter o silêncio dos alunos, a cópia na lousa é considerada algo eficiente, entretanto, para a docente em início de carreira, uma ação enganosa: por mais que esse aspecto auxilie no silêncio dos alunos, para a docente é um conflito, pois ela quer a participação dos alunos.

Em relação aos outros professores, Sueli menciona que apresenta um desânimo em conversar com os colegas de trabalho, pois há nos argumentos deles uma conformidade que causa um desconforto, um sofrimento na professora em início de carreira pública, ou seja, o modo de agir em fingimento expõe um conflito transpessoal, a docente não concorda com tal aspecto.

Já sobre a participação familiar, a docente menciona a falta de contribuição dos pais no contexto público, além de considerar uma intervenção docente nesse contexto algo inacessível.

No que tange ao aspecto que está relacionado à docente Sueli, ao estar em conflito com a apatia e a indisciplina dos alunos, ela estabelece algumas maneiras na tentativa de os alunos realizarem os exercícios. Além da cópia, algo que não gera a participação efetiva dos alunos, o seu andar na sala é algo favorável na perspectiva da professora. Outras práticas específicas mencionadas pela docente são: chamar o aluno pelo nome; focar em um aluno, responder sozinha/dar a resposta; tom de voz elevado, sendo este último prejudicial a sua saúde.

No que concerne aos conteúdos propostos pela professora Sueli, observamos que ela apresenta a dificuldade em expor o conteúdo de maneira diferenciada, isto é, um aspecto do real da sua atividade; um dos motivos é pela indisciplina dos alunos, que é considerada um conflito pela docente, sendo que este aspecto foi direcionado para a discussão com o coletivo de trabalho. No entanto, este aspecto não mobilizou ações de mudança na docente, pois as maneiras diferentes de aplicação da atividade ainda são abstratas, ficando apenas no

pensamento. Notamos também que o aspecto gramatical é bastante evidente em suas aulas no contexto público.

Outro aspecto que podemos perceber é que a apostila do Estado de São Paulo, um artefato de conteúdo escolar, é considerada pela professora um artefato que abrange conteúdos distantes da realidade do aluno, além de ser uma mola propulsora para o ensino tradicional. Um elemento considerado favorável para a aprendizagem dos alunos na perspectiva da professora é o livro didático, entretanto, este não é utilizado nas aulas da docente pelo fato de os alunos não o levarem, acarretando um conflito didático.

E, por fim, as prescrições: o artigo 22 explicado pela docente sobre sua transferência, é um fator problemático na situação de trabalho docente, pois o trabalhador permanece apenas um ano na unidade escolar; no que remete à atribuição de notas e reprovação, a docente relata que há uma prescrição, embora tenha dúvida da responsabilização dessa normatização, se o aluno estiver na sala, independentemente de suas ações, é necessário ser atribuída uma nota diferente de zero.

Ao produzir um mapa de sala sozinha, percebemos que não há um trabalho coletivo realizado no contexto escolar, apenas diálogos necessários para o aval do mapa de sala. Um conflito apresentado neste quesito é o não seguimento de regras do discente, ou seja, a professora apresentou que uma sala não seguiu a colocação proposta das carteiras.

No que se refere à chamada/pastinha da escola, a docente considera importante para o seu dia a dia de trabalho. A pastinha é usada para relatar alunos que somem durante os intervalos e também para auxiliar na substituição, caso um professor falte. Outro aspecto é o sair na quarta-aula, o aluno deve portar um cartão para a sua saída, ou seja, tais fatores podem evitar conflitos prejudiciais ao trabalho.

A seguir, apresentamos a análise da entrevista de instrução ao sócia.

4.4 A instrução ao sócia

Nesta seção apresentamos os resultados de análise da entrevista de instrução ao sócia.

Além do contexto sócio-histórico mais amplo, que já abordamos em nossa análise, o texto de IAS apresenta um intertexto, isto é, “texto (s) com o(s) qual(is) o

texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises” (MACHADO, BRONCKART, 2009), sendo este o texto da segunda entrevista de autoconfrontação simples em que a professora assiste a sua aula e faz comentários sobre ela.

Sósia 42: depois do vídeo que **a gente assistiu**... você me relatou toda essa dinâmica em relação/eu devo me controlar e chamo atenção quando começar a ficar irritada?... qual é essa medida que eu preciso ter pra chamar atenção... não chamar atenção nessa sala mais problema?... porque a outra você disse que não tem problema... foi uma exceção **esse vídeo** que você/segundo você/você estoura... mas na verdade você foi super light... mas posso fazer isso também? com que frequência posso fazer isso?

IAS/Sueli/11.12.15

Percebemos que a entrevista de IAS mantém relação com outro texto, por meio da colocação da sósia da expressão “a gente” para designar Sueli e ela, e o verbo no pretérito perfeito “assistiu” e, pelo dêitico “esse” para estabelecer um diálogo com a segunda entrevista de ACS. Explicitamos aqui que, em nossa pesquisa, é analisada a primeira ACS realizada com a docente.

4.4.1 Situação de produção - Contexto físico e contexto sociossubjetivo

O texto foi uma entrevista de instrução ao sósia em que teve o objetivo de conhecer um dia de trabalho da docente Sueli. Estavam presentes três pessoas: Sueli, a professora-pesquisadora e o monitor. Este método foi realizado no dia 11 de dezembro de 2015, em uma sala, o escritório da coordenadora do projeto, no prédio da Universidade Pública do Estado de São Paulo – UNESP.

Sueli, nesse contexto, estava em seu papel social de uma professora de língua portuguesa em início de carreira, visto que ingressou na rede pública de ensino do Estado de São Paulo no ano de 2014, embora já tivesse experiência como docente nas redes particulares de ensino, pois desde o ano de 2010, lecionava como professora de gramática de língua portuguesa. No período da entrevista de IAS, Sueli estava lecionando na rede pública, em uma escola da cidade Y, para alunos do 1º ano do ensino médio. Já a coordenadora do projeto, uma professora-pesquisadora de uma universidade pública do Estado de São Paulo, ocupou o papel de uma sósia. E Murillo, um aluno do curso de Pedagogia da UNESP, ocupou o papel social de monitor, o qual auxiliou na filmagem do método.

4.4.2 O plano global

A entrevista de IAS iniciou com a sósia explicando o método. Logo após, Sueli explicitou como inicia o trabalho dela na escola pública da cidade Y, em que leciona para alunos do 1º ano do ensino médio. No decorrer de toda a entrevista, a sósia questionou Sueli sobre ações, posturas em seu contexto de trabalho, tais como alimentação, vestimenta, chegada à escola, entrada para sala de aula, execução de exercícios, conversa com outros professores, posicionamento frente aos alunos, término do dia de trabalho, entre outros⁴⁷.

Quadro 6 - Plano Global da IAS

Abertura de Tema	Plano Global
Sósia	1. Explicação do método de instrução ao sósia
Sueli	2. Explicação do início do dia de trabalho da docente na escola pública
Sueli	3. Reclamação sobre calor na unidade escolar
Sueli	4. Descrição de ações da docente ao entrar na sala de aula
Sósia	5. Pedido de explicação sobre o papel da professora auxiliar
Sósia	6. Questionamento sobre as ações da docente no decorrer da sala de aula
Sósia	7. Indagação sobre a refeição da docente
Sósia	8. Indagação sobre conversar com os outros professores durante o intervalo
Sósia	9. Questionamento sobre o pedido dos alunos de irem ao banheiro após o intervalo
Sósia	10. Indagação sobre o regresso da docente para a sala de aula após o intervalo
Sósia	11. Questionamento sobre a troca de aula
Sósia	12. Pedido de explicação sobre postura da docente ao chamar a atenção dos alunos
Sósia	13. Questionamento sobre remanejamento dos alunos
////////////////////DADOS CORROMPIDOS⁴⁸////////////////////	

⁴⁷ Expomos que temos a gravação da entrevista, de apenas três minutos e quarenta e sete segundos, de um total de 5 minutos, pelo fato de a gravação estar danificada. A primeira etapa da transcrição foi realizada por um monitor do projeto, dessa forma, há segmentos transcritos que não tivemos acesso pela gravação em vídeo.

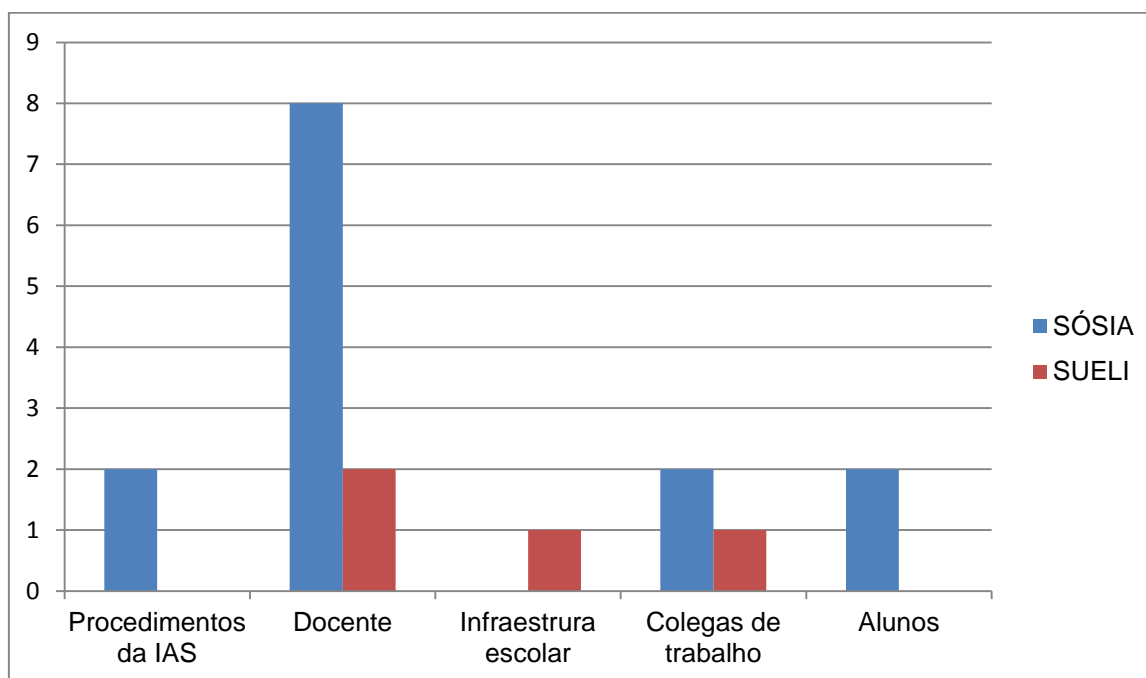
⁴⁸ A partir do próximo segmento, a transcrição foi corrigida por meio da observação da gravação da IAS.

Abertura de Tema	Plano Global
Sueli	14. Comentário sobre o trabalho com outra docente
Sósia	15. Pedido de explicação sobre as ações para finalizar o dia de trabalho
Sósia	16. Questionamento sobre o custo de viagem para dar aula
Sósia	17. Indagação sobre o motivo de a docente continuar dando aula
Sósia	18. Finalização da IAS

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da estruturação do plano global, separamos os conteúdos temáticos, por: procedimento da IAS, docente, infraestrutura escolar, colegas de trabalho e alunos, como observarmos no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Abertura de temas da IAS



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar que o tema mais recorrente foi referente às ações e aos aspectos que envolvem a docente Sueli, sendo oito vezes colocado pela sósia e duas vezes pela própria professora, nomeado na tabela como “docente”. Em seguida, com três ocorrências ao total, o segundo tema mais frequente foi “colegas de trabalho”, e o terceiro mais recorrente foi “alunos”. O tema que abrange os procedimentos da IAS também têm duas ocorrências: a explicação do método e sua

finalização, que foram expostos pela sócia; não apresentamos esse tema em nossa análise pela razão de não expor aspectos do agir e da situação de trabalho da docente. E, por fim, há uma colocação da docente Sueli sobre a infraestrutura escolar.

Para alcançar nosso objetivo, iremos investigar os conflitos, primeiramente pelos temas mais recorrentes, entretanto, não deixaremos de observar também os temas menos sucessivos.

4.4.3 A docente

No plano global, podemos notar que o tema mais recorrente foi em relação à docente, sendo dez vezes introduzida no contexto da entrevista de IAS. Assim, iniciamos nossa análise por aspectos referente à docente.

Apresentamos nesta subseção os conteúdos temáticos: “2. Explicação do início do dia de trabalho da docente na escola pública”; “4. Descrição de ações da docente ao entrar na sala de aula”; “6. Questionamento sobre as ações da docente no decorrer da sala de aula”; “7. Indagação sobre a refeição da docente”; “10. Indagação sobre o regresso da docente para a sala de aula após o intervalo”; “11. Questionamento sobre a troca de aula”; “12. Pedido de explicação sobre postura da docente ao chamar a atenção dos alunos”; “15. Pedido de explicação sobre as ações para finalizar o dia de trabalho”; “16. Questionamento sobre o custo de viagem para dar aula”; “17. Indagação sobre o motivo de a docente continuar dando aula”.

No fragmento a seguir, destacamos que, ao iniciar o dia de trabalho na escola pública, a docente já menciona sobre o seu estado físico, o cansaço sendo perpetuado até o final do dia.

Sueli 1: bom... **você está muito cansada porque você pegou estrada... uma hora... já trabalhou o dia todo nas particulares**

Sócia 2: você almoçou?

Sueli 2: se for na segunda-feira não... porque você saiu de ((cidade Z)) e está indo dar às quatro últimas aulas... então:: você não almoçou

Sócia 3: eu não almocei e o que eu faço pra matar minha fome?

Sueli 3: você espera o intervalo que vai ter alguma bolachinha... ou você leva um lanche às vezes um lanche natural... [...]

IAS/Sueli/11.12.15

A docente, pela colocação do advérbio “muito” e do adjetivo “cansada”, demonstra que inicia as suas aulas no contexto público com exaustão. Como argumentação para o cansaço, a docente apresenta dois aspectos, o primeiro sendo a locomoção e o segundo, o seu trabalho nas escolas particulares.

Diante da distância entre as escolas que Sueli leciona, em cidades diferentes, a docente não tem tempo hábil para almoçar. Assim, ela precisa aguardar o horário do intervalo para poder fazer um lanche.

As informações relatadas pela docente para a sua sócia, no próximo fragmento, são em relação a suas ações em sala de aula. Notamos que o seu estado físico/mental influencia nas suas ações em sala de aula.

Sueli 7:[...] bom... aí a primeira coisa que vai fazer quando chegar na sala... aí muda muito... o dia que estiver **muito cansada vai fazer chamada**
 Sócia 8: mas essa sala especificamente eu dei aula em outra sala nessa escola antes? ou eu chego da estrada e entro nessa sala?
 Sueli 8: segunda-feira sim... nessa sala... e aí vai fazer a chamada

IAS/Sueli/11.12.15

Podemos afirmar novamente que a professora Sueli faz uso do advérbio de intensidade “muito” e do adjetivo “cansada” para elucidar o seu estado físico/mental. Em decorrência de sua disposição, ela determina suas ações. E exemplifica que no dia que está muito cansada, ela primeiramente, faz a chamada “o dia que estiver muito cansada vai fazer chamada”.

No fragmento seguinte, podemos observar outras ações da docente ao chegar à sala de aula e no decorrer de sua aula; a docente apresenta a ação de chamar os alunos sempre pelo nome ao fazer a chamada e utiliza-se do Caderno do Estado de São Paulo na realização de suas aulas.

Sócia 15: então:: eu cheguei na sala e ela estava com os alunos... que que eu faço?
 Sueli 15: cumprimenta todos
 Sócia 16: eles escutam?
 Sueli 16: sim... **não são todos que respondem... mas eles cumprimentam...** aí você vai fazer a chamada por nome... **sempre por nome...** e depois vai pegar **o livrinho do estado provavelmente dentro do texto**

IAS/Sueli/11.12.15

A docente em início de carreira descreve que ao chegar à sala de aula cumprimenta todos os alunos.

Mais uma vez, a docente expressa a ação da realização da chamada e especifica com o advérbio “sempre” que a chamada precisa ser realizada por nomes, ou seja, podemos explicitar que a professora em início de carreira pública tem a ação habitual de fazer a chamada por nomes. Em sequência, a outra ação é “pegar o livrinho do estado”, e, com uma modalização lógica, designa que será o estudo de um texto “provavelmente dentro do texto”.

No fragmento a seguir, observamos os procedimentos realizados pela professora ao propor o conteúdo da aula. Notamos que algumas ações são decididas no decorrer da aula, como a leitura de textos; a docente também aborda a lousa como um instrumento em suas aulas, e a ação didática de exemplificações para concretizar os conteúdos de ensino.

Sósia 17: eles fizeram previamente essa leitura ou eu faço na hora?

Sueli 17: faz **na hora** ou você pede pra alguém ler... ou vai ter as meninas que querem ler... aí elas vão dividir entre elas

Sósia 18: eu fiz a chamada... como eu anuncio que a gente vai começar a estudar?

Sueli 18: primeiro você anuncia o que você vai dar... no caso pronome... vai falar que hoje vamos trabalhar pronome e que vamos utilizar tal texto... vão decidir quem vai ler **ali na hora...** e fazer os exercícios que estão ali e **sempre fazendo na lousa também... sempre que falar coloca na lousa pra não ficar vago... ou exemplo ou exercício pra ficar concreto**

IAS/Sueli/11.12.15

No que tange à leitura, consideramos que é uma ação requerida pela professora aos alunos; sendo essa ação não solicitada previamente, percebemos esse aspecto quando a docente emprega a expressão temporal “na hora, ali na hora” para indicar que é algo feito naquele momento.

Posteriormente, indica o processo do conteúdo a ser aplicado em sala de aula. As ações da professora são de anunciar a matéria da aula, indicar que irá usar um texto e colocar os conteúdos na lousa “exercícios e exemplos”, usando a exemplificação como uma ação didática. E as ações atribuídas aos alunos são de decidir quem irá ler e fazer os exercícios que são propostos. A professora enfatiza com o advérbio “sempre” que é preciso colocar o conteúdo na lousa dando a justificava como uma negação descritiva “pra não ficar vago”, isto é, afirmando que o aspecto visual para a docente é importante para deixar menos abstrato do conteúdo “tem que colocar na lousa para o conteúdo ficar concreto”.

Vale observar, também, o aspecto de como as respostas são “concretizadas” na aula. Assim, no próximo fragmento, vislumbramos as ações da

docente em relação à realização das atividades pelos alunos. Assinalamos que as ações docentes são motivadas pela ação e não-ação dos alunos, sendo caracterizada com atos suplicantes.

Sósia 19: eu espero eles responderem ou coloco direto na lousa?
 Sueli 19: espera... espera um pouco **percebeu que eles não sabem aí você fala...** observa... quem for responder geralmente são as meninas do grupinho do meio
 Sósia 20: eu peço para copiarem da lousa ou eles automaticamente já fazem isso?
 Sueli 20: **você observa e se ver que não estão copiando** você pede... pode ser que **eles reclamem...** você insistindo a maioria vai copiar... a gente vai fazer o exercício... dá um tempo pra eles tentarem e isso a Gabriela vai te ajudar... **vocês vão andar... conferir** se eles estão fazendo exercício e **geralmente gostam que você vai até à mesa**

IAS/Sueli/11.12.15

A professora em início de carreira menciona que a sósia precisa: esperar, observar, ver, pedir, insistir, andar, conferir. Observamos que as ações da docente são resultantes das ações dos alunos, ou seja, a partir das ações dos alunos, a docente designa as suas. E também indica que os discentes podem “reclamar” da ação da cópia, e, assim, a sósia precisa “insistir” para os alunos realizarem essa atividade. A ação docente aqui expressada não é apenas de ensino-aprendizagem, mas, sim, de um ator suplicante, que precisa solicitar insistentemente a participação do aluno.

Em relação à conferência dos exercícios realizados, a docente exprime que a PA auxilia nessa ação “a Gabriela vai te ajudar... vocês vão andar”, isto é, uma atividade coletiva realizada entre a docente e a professora auxiliar.

Em relação ao auxílio ao aluno em sua própria carteira, a sósia pergunta para a docente como esse trabalho é realizado junto com a professora auxiliar. Consideramos que é um trabalho coletivo, embora, podemos inferir que é algo não muito planejado.

Sósia 21: então::: se me chamarem eu tenho que ir até à mesa?
 Sueli 21: sim... aí se você perceber que a dúvida é recorrente aí você fala pra sala
 [...]
 Sósia 23: e quando chamam pra ir na carteira... como eu sei se sou eu ou **a Gabriela** que vai? tem algum movimento pra você identificar isso... ou sou sempre eu que vou?
 Sueli 23: não... se estiver mais próxima ela já vai mesmo... geralmente não é um só... então:: a gente se divide então:: **depois deles tentarem fazer sozinhos aí você vai na lousa e faz a resolução mesmo para todos... dá uma olhada vê quem copiou**

IAS/Sueli/11.12.15

A docente explicita que a ação de auxílio ao aluno não é um aspecto estritamente da PA, é algo efetuado por ambas “a gente se divide”.

Notamos que a docente tem uma preocupação com a cópia dos conteúdos pelo aluno “dá uma olhada vê quem copiou”, podemos exprimir que a cópia é nada mais do que um registro da “participação” do aluno, ou seja, algo que pode ser contabilizado para a atribuição de nota.

A seguir, observamos que, após o questionamento da sósia sobre a refeição, a docente explicita que sua alimentação só se realizará no intervalo. Ao bater o sinal, tem a ação de reclamação ao pedido da professora em relação ao término da explicação. A docente também distingue sobre a coabitação das escolas estadual e municipal e como esse aspecto influencia no seu trabalho.

Sósia 24: e tudo isso eu estou com fome?

Sueli 24: sim... ainda não chegou o intervalo... bateu sinal... aí eles saem correndo... se eu estiver **explicando** eu já mando esperar... eles vão reclamar mas eles ficam... muitos vão ficar em PÉ mas vão esperar... mas se não corrigir ainda eles saem correndo

Sósia 25: e eu espero todo mundo sair?

Sueli 25: espera eles saírem e encosta a porta... **vai e come o lanche**... depois sobe de novo e continua o exercício

Sósia 26: mas aí bate o sinal pra volta... e eu chego antes ou depois deles voltarem?

Sueli 26: junto... geralmente chega junto... eles vão subindo depois você sobe

Sósia 27: quanto tempo entre bater o sinal e eu conseguir começar a aula de fato?

Sueli 27: então:: esse é o problema desse horário quebrado porque a quarta aula é trinta minutos... intervalo e mais vinte minutos... porque o município também tem o intervalo deles... que era junto municipal e estadual então:: estava **tendo muito problema e não sabia se era estado ou município**... e aí dividiu... então:: aquele horário certinho ficou pro município e o estado ficou com três aulas e meia antes do intervalo mais vinte minuto e duas aulas

IAS/Sueli/11.12.15

Pela colocação da conjunção “porque” há uma explicação da docente Sueli em relação ao tempo de duração do intervalo e, conseqüentemente, das aulas, sendo que a alteração dos horários ocorreu pelo motivo das não distinções das problemáticas causadas durante o intervalo “tendo muito problema e não sabia se era estado ou município”. Podemos inferir que a mudança de horários influencia no trabalho docente, pois há uma “extensão” da terceira aula – conseqüentemente, a quarta aula possui poucos minutos.

No próximo fragmento, a sósia indaga Sueli sobre as ações a serem realizadas após a finalização do intervalo. Observamos que a docente apresenta a ação de “dar visto” e “anotar na lousa” como instrumentos em suas aulas.

Sósia 37: então:: eu entrei... bateu sinal... cuidado pra não ficar atrasada porque vai fechar o portão e aí eu retomo da onde parou?

Sueli 37: isso... de onde parou e já conclui... só tem vinte minutos e **dá visto** para ver se realmente fizeram... a maioria vão te entregar no outro dia porque vão copiar de alguém
 Sósia 38: e eu aceito?
 Sueli 38: aceita... se ver que eles estão tentando sim... mas se ver que estão só copiando não... e então:: bate o sinal e você vai pra outra sala... e já deixa recado... se quiser usar o livro avisa pra eles trazerem o livro didático... **alguma tarefa... anota na lousa**

IAS/Sueli/11.12.15

A docente explicita que tem pouco tempo até o término da aula, então, menciona que a retomada do assunto precisa ser breve para realizar a conclusão da lição. Em seguida, utiliza-se da ação de “dar visto” para observar se os alunos fizeram a atividade. Notamos que a docente considera a ação de dar visto como instrumento simbólico em suas aulas.

Percebemos também que a docente tem uma preocupação com a ação de registrar o conteúdo explicitado por ela, pela colocação do verbo no presente do indicativo, tendo como acepção o registrar “anota na lousa”, ou seja, a concretização do registro na lousa é um instrumento simbólico para a docente, algo essencial em sua situação de trabalho.

No excerto a seguir, a Interventora pergunta para Sueli sobre sua disposição e seu ânimo ao trocar de sala. Notamos que há uma intensidade maior sobre o cansaço, embora a participação dos alunos na outra sala é satisfatório para ela.

Sósia 39: e eu saio dessa sala e do jeito que você relatou está tudo bem comigo... eu vou pra outra sala e dou aula tranquilo?
 Sueli 39: bem mais tranquilo... eles vão participar bem mais
 Sósia 40: Sueli... do jeito que você descreveu o que eu tenho que fazer... está tranquila... eu fui e fiz todas essas estratégias aí... e como estou depois de sair dessa sala?
 Sueli 40: **você vai estar bem mais cansada... desmotivada**
 Sósia 41: mas a outra sala me dá uma animada?
 Sueli 41: **é um certo alento... ajuda... porque são alunos bons... eles vão brigar pra responder primeiro**

IAS/Sueli/11.12.15

Após duas aulas seguidas, a docente relata para a sósia com um advérbio de intensidade e modalizações apreciativas seu estado de ânimo “mais cansada, desmotivada”. Entretanto, menciona que a outra sala é diferente, que os alunos são participativos, percebemos isso pelo emprego de uma modalização apreciativa “são bons alunos” e uma modalização pragmática “eles vão brigar”. Assim sendo, para a docente, estes aspectos – a participação dos alunos – ajuda em seu trabalho; observamos pela colocação da modalização apreciativa “um certo alento”.

No excerto seguinte, a sósia pergunta sobre a ação de chamar a atenção dos alunos. Observamos que um conflito vivenciado no passado com os alunos influencia em ações presentes da docente.

Sósia 42: [...]qual é essa medida que eu preciso ter pra chamar atenção... [...] com que frequência posso fazer isso?

Sueli 42: **procura não ficar batendo de frente porque não resolve nessa sala...** eles vão querer sempre ter a razão e você vai ter que tomar uma medida mais drástica... aí você vai parar sua aula... parar o que esta fazendo em função daquilo

Sósia 43: e eu sei disso tudo por que já aconteceu comigo?

Sueli 43: **já aconteceu... no comecinho... e é um transtorno e não resolve nada**

Sósia 44: na verdade nenhum colega assim falou... foi uma experiência própria

Sueli 44: e eles gostam muito... principalmente nessa sala... tirar sarro um do outro... **se você chamar atenção causa aquele tumulto**

IAS/Sueli/11.12.15

A docente Sueli explicita com negações polêmicas “não ficar batendo, não resolve nada” que a ação de chamar a atenção dos alunos não garante um bom desenvolvimento da aula, pois os alunos não aceitam ser advertidos “eles vão querer ter razão”. E assim terá como consequência uma paralização da sua aula. Dessa forma, a docente utiliza-se da estratégia de não-ação. Portanto, a docente iniciante do setor público de ensino considera que parar a aula para chamar a atenção dos alunos não é algo produtivo “não resolve nada”, considera ser um problema, pois atrapalha o desenvolvimento da aula causando “transtorno” e “tumulto”.

No próximo fragmento, a sósia pede para Sueli explanar sobre a finalização de um dia de trabalho. Observamos que a docente explicita a problemática da localização da escola, por ser uma localidade distante de sua casa; é preciso dar e receber carona para não ter muitos gastos com a viagem.

Sósia 48: o Sueli... aí eu saio da turma... pego o carro e vou embora? tem algum ritual de passar em algum lugar antes? {tá escuro? não tá?

Sueli 49: {bom você vai no banheiro de NOVO porque vai pegar a ESTRADA né... bebe ÁGUA enche a garraFINHA para ir bebendo água... e na segunda você VAI embora que é o único dia que você pode ir embora mais cedo

((risos de ambas))

Sósia 49: eu não dou aula à {noite

Sueli 50: {porque

Sósia 50: na segunda?

Sueli 51: não... **na verdade nenhum dia você dá aula à noite né... mas você espera a outra professora... então aí:: na quinta você tem ATPC à noite...**

Sósia 51: uhn::

Sueli 52: então:: você tem que esperar... que a hora do ATPC é a hora que a professora tá dando aula... aí na SEXTA você fica lá mesmo esperando/fazendo o que tem que fazer até às nove horas que é a hora que a outra professora sai... e na segunda você vai embora rápido

Sósia 52: como assim a hora que a professora sai?

Sueli 53: a professora que vai de carona comigo ela dá aula à noite

Sósia 53: ah::
 Sueli 54: a gente reveza CARRO pra ficar mais barato e aí ela dá aula à noite
 Sósia 54: entendi {então
 Sueli 55: {então na sexta por isso que é **TÃO cansativo pra mim** {porque além de tudo tenho que esperar
 Sósia 55: {entendi:: mas a carona na segunda eu vou com meu carro?
 Sueli 56: segunda você vai sozinha... é com seu carro
 Sósia 56: vou e volto sozinha e nos outros dias eu dou carona ou pego carona?
 Sueli 57: de quinta você vai... com seu carro e de sexta ela vai com o dela... porque ela só vai duas vezes por semana... e você tem que ir três porque português não pode dar três aulas na mesma sala

IAS/Sueli/11.12.15

Sueli declara que nas segundas-feiras ela pode ir embora em seu horário normal. Entretanto, em dois dias da semana, ela espera outra professora. Ao mencionar a “outra professora”, Sueli quis explicitar que tem de esperá-la, pois, em alguns dias da semana, ela precisa ir de carona para ficar mais barato a sua viagem.

Notamos que nos três dias em que a docente Sueli vai até à escola na cidade Y para dar aula, em dois dias o seu retorno acontece no período noturno, sendo que um dos dias é pelo motivo de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), e já aproveita para dar carona a outra docente; e, no outro, precisa esperar a professora para ir embora de carona. Assim, podemos aludir que ficar horas a mais em seu trabalho por necessidade é muito cansativo, ou seja, o aspecto salarial influencia no seu trabalho, e também a relação com outrem, para o auxílio com os gastos. Ademais, identificamos uma atividade da docente externo à sala aula, o ATPC.

No excerto a seguir, a Sósia pergunta sobre os gastos de viagem para ir trabalhar. Observamos que a situação de trabalhar em uma escola distante instaura algo complexo na rotina da docente, pois sua viagem tem um valor superior do que a sua ação de não ir ao trabalho.

Sósia 57: e quanto eu vou gastar nessa viagem?
 Sósia 57: e quanto eu vou gastar nessa viagem?
 Sueli 58: ... com peDÁgio... ai quase/quase cinquenta reais... quarenta e cinco/quarenta reais [...]
 Sósia 59: tudo... por dia...?
 Sueli 60: por dia e **se você faltar desconta trinta**
 Sósia 60: como assim?
 Sueli 61: **quando eu falto éh:: o desconto porque é ilusório...** são poucas aulas que eu vou dar por dia... desconta trinta e pouco
 Sósia 61: mas eu posso faltar uma vez por mês?
 Sueli 62: pode... você tem abonada... pode
 Sósia 62: se diz assim... se eu faltar duas vezes por mês ai desconta trinta?

Sueli 63: desconta menos do que você gastaria pra ir
 Sósia 63: entendi... em termos de salário?
 Sueli 64: fica na rodovia seu salário... ((risos de ambas)) ele fica aí porque
 Sósia 64: ele fica no pedágio
 ((risos de ambas))
 Sueli 65: ele fica na gasolina e no pedágio ((risos de ambas)) então:: perdão
 Sósia 65: uhn {uhn
 Sueli 66: **{pra diminuir isso você divide com outra professora** aí você espera até às nove da noite

IAS/Sueli/11.12.15

Notamos que, por ter poucas aulas “dez aulas” e lecionar em uma cidade um pouco distante de onde mora, a docente não tem um bom retorno salarial, pois tem um gasto excessivo por conta da locomoção, e também, apresenta o fator de desconto, como uma modalização apreciativa caracteriza como “ilusório”. E, como solução mínima, a ação de dar carona ou receber carona é estabelecida com uma docente; podemos observar que há uma atividade coletiva que visa a minimizar o custo da viagem para o trabalho “para diminuir isso você divide com outra professora”.

E, a partir de alguns aspectos mencionados pela docente Sueli, a sócia questiona-a sobre o motivo de continuar lecionando na rede pública de ensino. Observamos que o cargo público é algo significativo para a docente.

Sósia 66: por que eu quero tanto dar aula lá se meu dinheiro/se eu não tô/se eu não tenho retorno financeiro?
 Sueli 67: então:: na verdade::de AGORA você tá lá:: **pra segurar o seu cargo** só... são só dez aulas você tem as outras particulares então e lá é para você segurar o cargo porque você ainda acha que isso **vai ser importante em algum momento** ((risos de ambas))
 Sósia 67: ((risos)) ok {tá bom
 Sueli 68: {não sei se é se tem lógica **mas é assim...** aí você tem que explicar isso pro seu **marido também porque ele não consegue entender** ((risos))

IAS/Sueli/11.12.15

Ressaltamos que a professora está lecionando na escola da cidade Y apenas para “segurar o cargo”, pois, apesar de a distância da escola até sua casa ser um obstáculo para ela, é importante manter o cargo na rede pública de ensino.

Para superar esse obstáculo e minimizar o custo financeiro, um coletivo de trabalho surge: a colega de trabalho com quem ela divide o carro. Ficar na escola pública não faz sentido no momento presente, mas a professora acredita que pode fazer um dia. No entanto, seu marido (o outrem) não entende suas argumentações.

Sobre a importância que a docente atribui em continuar lecionando nas escolas do Estado de São Paulo, trazemos algumas menções feitas por ela na entrevista inicial, pois acreditamos serem relevantes em nossa análise.

Sueli: (...) também porque eu sempre quis trabalhar no estado não por uma questão financeira... porque realmente né... se for comparar com a particular é diferente, mas eu estudei no estado (...)

Sueli: e foi essa professora só que comentou com a gente com a nossa possibilidade/da possibilidade “não você pode... vocês estudam em uma escola pública **mas vocês podem fazer faculdade**” (...)

Sueli: então, **a minha vontade era justamente era voltar pro Estado e falar “óh vocês também podem” (...)** (...)

Sueli: estado é uma coisa... não sei nem... ideológica ((risos)) mas é uma vontade realmente que eu tenho.

ENTREVISTA INICIAL/Sueli/13.03.15

“^{E1}estado é uma coisa... não sei nem... ideológica ((risos)) ^{L1}mas é uma vontade realmente que eu tenho.”. Notamos nesse enunciado que a docente assume o desejo de trabalhar em escolas públicas do Estado de São Paulo pelo motivo de ter estudado em escola pública até o 1º ano do ensino médio e ter como referência uma docente que a incentivou ao estudo no ensino superior. E no enunciado “a minha vontade era justamente era voltar pro Estado e falar ‘óh vocês também podem’”, por meio da sua implicação no discurso, de uma modalização lógica e de um eco imitativo produzido por ela (DUCROT, 1987), isto é, remete à posição de sua docente no passado “^{E2}mas vocês podem fazer faculdade”, observamos a motivação de lecionar da docente Sueli no contexto público de ensino.

Ao observamos algumas ações da docente Sueli, podemos contatar algumas pessoas introduzidas em sua situação de trabalho; dessa forma, no próximo tema, iremos abordar os colegas de trabalho.

4.4.4 Os colegas de trabalho

Ao falar dos procedimentos do contexto escolar, Sueli menciona algumas pessoas envolvidas em sua situação de trabalho. Assim, nesta subseção, apresentamos os conteúdos temáticos: “5. Pedido de explicação sobre o papel da

professora auxiliar”; “8. Indagação sobre conversar com os outros professores durante o intervalo; “14. Comentário sobre o trabalho com outra docente”.

No excerto a seguir, explicitamos a professora auxiliar (PA) e sua atuação de sempre estar pronta para lecionar em qualquer instante.

Sócia 11: o que é PA?

Sueli 11: é um professor auxiliar... **não é efetivo**... no caso quando eu voltei peguei as aulas dela porque eu tive que voltar pra sede e ela ficou sem aula... mas tinha esse projeto de PA... não é código que você tem que procurar sempre acompanhar um professor da sua área então:: na verdade se faltar um professor aí ela vai substituir... então:: **ela tem que** desenvolver um projeto pra **ter uma aula pronta pra quando algum professor faltar**

IAS/Sueli/11.12.15

Por meio da presença do discurso teórico e da modalização deôntica “tem que desenvolver”, a professora Sueli explica para a sócia o que é uma professora auxiliar e a sua função, ou seja, a docente, com uma voz prescritiva, explica para a sócia as obrigações da PA. E explicita que a PA era a professora eventual que, com o seu retorno à sede, perdeu as aulas.

E, também, por meio de alguns vocábulos, em referência à interação entre a PA e os alunos “vai estar segurando”, “vai estar lutando”, podemos explicitar que para a professora iniciante há um trabalho de esforço da PA para manter os alunos dentro da sala de aula. E há poucos momentos de ações didáticas juntamente com a PA, como observamos nos excertos seguintes, em que a professora usa a expressão “a gente” e o verbo no futuro perifrástico “vai estar te auxiliando”.

Sueli 10: [...] a Gabriela que é a PA **vai estar segurando** eles na sala

[...]

Sócia 12: então:: ela já sabe que na segunda eu vou chegar atrasada e vai estar nessa sala... e eles vão estar todos dentro

Sueli 12: não... **ela provavelmente vai estar lutando** pros meninos esperarem lá dentro

Sócia 13: e eu chego... ela sai?

Sueli 13: não... ela fica porque quando é **minha** aula e não está faltando nenhum professor ela acompanha **minha** aula

Sócia 14: e eu dou aula com ela dentro e tudo bem? ela fica do meu lado? no fundo?

Sueli 14: ela senta numa carteira e **se você precisar ela vai estar auxiliando**

IAS/Sueli/11.12.15

Há poucos momentos de ações didáticas juntamente com a PA, como observamos nos excertos em que a PA foi mencionada. Sueli usa a expressão “a gente” para exprimir uma relação entre a professora auxiliar e ela, a docente efetiva. Utiliza também o verbo no futuro perifrástico “vai te ajudar, vão andar” para mencionar as ações conjuntas “docente e PA” em sala de aula. Outro aspecto que

podemos explicitar é referente à colocação da PA em sala de aula pelo enunciado “ela senta numa carteira”; elucidamos que a PA não ocupa o lugar de uma docente na sala de aula, o lugar do professor é apenas designado para o docente efetivo.

Sueli 23: não... se estiver mais próxima ela já vai mesmo... geralmente não é um só... então: **a gente se divide** então: depois deles tentarem fazer sozinhos aí você vai na lousa e faz a resolução mesmo para todos... dá uma olhada vê quem copiou

IAS/Sueli/11.12.15

Sueli 20: [...]a Gabriela **vai te ajudar... vocês vão andar... conferir** se eles estão fazendo exercício e geralmente gostam que você vai até à mesa

IAS/Sueli/11.12.15

No que se refere à professora auxiliar, podemos incidir, por meio dos excertos, que a professora Sueli, ao mencionar Gabriela, a PA, traz algumas ações dessa professora. Embora a professora auxiliar esteja presente em alguns dias na sala de aula com a professora efetiva, podemos perceber que há pouco trabalho coletivo, apenas em momentos de necessidade.

Em relação aos professores do município e do estado, eles foram mencionados pela sócia após a professora explicar a separação dos intervalos; parece-nos que há poucos diálogos entre eles, por mais que o prédio seja conjunto, ou seja, que tenha salas do estado e do município, não há um trabalho coletivo entre os professores, como podemos observar nos fragmentos a seguir.

Sócia 28: então: é no mesmo prédio... e **eu encontro esses professores do município na sala dos professores?**

Sueli 28: antes encontrava... quando era o mesmo intervalo... **mas agora que dividiu não**

Sócia 29: então: só **as professoras do estado**... e eu cumprimento elas... me dou bem?

Sueli 29: sim

Sócia 30: eu chego a falar sobre os problemas com elas?

Sueli 30: **falar não... reclamar... e elas vão concordar e reclamar também**... vou falar que estou com fome e porque só tem bolacha... **mas é muito rápido não dá pra conversar... e o inspetor tranca o portão... então: não pode demorar**

Sócia 31: eu posso ficar pro lado de fora se demorar?

Sueli 31: não... eles abrem... mas é chato você chegar atrasado né:

IAS/Sueli/11.12.15

Outro aspecto em relação à interação entre os professores é a forma de diálogo que se dá entre eles, apenas para reclamação “falar não reclamar e elas vão concordar e reclamar também”. Pela colocação da negação metalinguística “falar não... reclamar” e por verbos de elocução “falar, conversar”, logo percebemos que

não há diálogo, nem alguma ajuda entre os profissionais neste contexto, apenas a ação de reclamar.

É interessante a distinção que a docente expressa em relação à conversa com os outros professores do estado, “não falam... reclamam”. De acordo com o dicionário Houaiss (2004) **falar** é: expressar(-se) oralmente, dizer, declarar, expor pensamentos, conversar. E o léxico **reclamar** significa opor-se por meio de palavras, queixar-se. Dessa forma, podemos exprimir que os docentes não têm voz ativa em seu contexto de trabalho, somente há a ação de queixar-se da situação de trabalho.

Esse não falar dos docentes é contribuído por alguns aspectos da organização escolar, como podemos observar pela indicação da docente sobre o tempo de intervalo e a ação de o inspetor de trancar o portão, sendo que a docente aponta que a ação de chegar atrasada é considerada algo impertinente para ela “^{E1}mas é chato você chegar atrasado né”.

No próximo excerto, Sueli também indica que trabalha conjuntamente com outra docente que leciona no período noturno. Entretanto, observamos que não há um trabalho coletivo, existe apenas bate papo sobre o conteúdo proposto em aula.

Sueli 47: Sueli 47: saiu agora no meio do ano... que ela é de ((cidade O))... então:: agora essa professora pegou/tirou essas aulas dos eventuais...

Sósia 47: uhn uhn

Sueli 48: entendeu? então aí essa outra professora... que entrou agora também... depois do segundo/no segundo semestre... e agora essa professora ela dá aula à noite também... e **a gente procura trabalhar junto também** mais ou menos o mesmo conteúdo **eu pergunto pra ela onde que tá... ela usou minha prova** esse bimestre... **((riso))** pediu pra quem tava xerocando “ah:: será que eu não posso?” **pediu pra Gabriela...** “será que eu não posso usar a prova da Sueli?” aí não sei “sei lá se ela tá na mesma matéria não sei manda ela ver a prova se ela achar que dá...” ela até usou... porque TAVA mesmo né... fez o mesmo projeto dos cordéis enfim

IAS/Sueli/11.12.15

Sueli emprega a expressão “a gente” para apontar a ação entre ela e a docente do período noturno e os verbos “procura trabalhar” para designar a tentativa de trabalharem juntas no que se refere aos conteúdos. Entretanto, podemos notar que a tentativa de trabalho coletivo é caracterizada como um bate-papo “eu pergunto pra ela onde que tá”.

Ao comentar o episódio sobre o pedido de aproveitar sua avaliação, a docente iniciante no setor público de ensino demonstra, por meio de um riso, que a docente do período noturno não estabelece um diálogo com a produtora da prova, mas, sim, com a professora auxiliar.

Consideramos que há apenas de trocas de informações, ou seja, não há um trabalho coletivo estabelecido.

Outra menção que podemos fazer desse fragmento é sobre os léxicos empregados pela docente para explicar a vinda de outra professora “essa professora pegou/tirou as aulas dos eventuais”, ou seja, por meio do sistema educacional é estabelecido um competição para os docentes. Esse sistema cria uma condição de disputa e não de colaboração.

4.4.5 Os alunos

No que tange ao tema relacionado aos alunos, abrangemos os conteúdos temáticos: “9. Questionamento sobre o pedido dos alunos de ir ao banheiro após o intervalo” e “13. Questionamento sobre o remanejamento dos alunos”, ambos iniciados pela sócia.

No trecho a seguir, a sócia pergunta para Sueli sobre o pedido dos alunos de irem ao banheiro. Observamos que a saída após o intervalo é proibida, sendo uma prescrição da gestão escolar.

Sósia 32: se me pedirem pra ir ao banheiro eu deixo? como que é?
 Sueli 32: se acabaram de voltar do intervalo não... na quinta aula quando está muito quente não tem como... lá é muito calor... e o ventilador é um ou outro que funciona
 Sósia 33: eles não podem levar uma garrafa de água?
 Sueli 33: não... porque estavam levando vodka
 Sósia 34: aconteceu com um e todos foram proibidos... eu posso levar?
 Sueli 34: pode... você vai estar com sua garrafinha... você pode deixar desde que não seja na quarta aula **porque vai dar problema pra você**... por que deixou?... era quarta aula tinha acabado de sair
 Sósia 35: quem vai falar isso pra mim? a diretora está LÁ? a coordenadora?
 Sueli 35: mas aí o inspetor pode falar alguma coisa... que é o que fica ali embaixo vendo quem desce
 Sósia 36: mas ele vai me cobrar?
 Sueli 36: **pra evitar essas coisas**

IAS/Sueli/11.12.15

Ao responder, a docente relata a prescrição da saída dos alunos para irem ao banheiro. E, nessa prescrição, a figura do inspetor é mencionada novamente, com a função de controle, isto é, observar a saída dos alunos da sala de aula “por que deixou?... era quarta aula tinha acabado de sair”, além de apontar o inspetor como sendo o responsável por advertências aos docentes “pode falar alguma coisa, para evitar essas coisas”. Nesse excerto não há um conflito instaurado, embora, se a prescrição não for executada, pode acarretar em problemas para a docente.

4.4.6 Infraestrutura escolar

Nesta subseção, exibimos o conteúdo temático em relação à infraestrutura escolar “3. Reclamação sobre o calor na unidade escolar”.

Neste fragmento, a docente menciona que a sala em que leciona é muito quente, explicita que não tem ar condicionado e que está localizada onde bate o sol, gerando um desconforto para lecionar. A partir dessa colocação, a Interventora pergunta para a docente sobre suas vestimentas.

Sueli 3: você espera o intervalo que vai ter alguma bolachinha... ou você leva um lanche às vezes um lanche natural... **está muito calor... muito calor... a sala não tem ar condicionado... é onde bate o sol então:: está bem quente**

Sósia 4: o sol bate na sala? por conta desse calor eu me visto de que forma?

Sueli 4: bom... isso não muda {muito

Sósia 5: {posso ir de minissaia?

Sueli 5: não... **às vezes** um vestido longo ou uma calça mesmo e a blusa regata **pra tentar disfarçar o calor**

Sósia 6: eu me visto dessa forma por que é a forma pra ficar mais parecida com você ou existe alguma restrição da escola na sua vestimenta?

Sueli 6: pra ficar mais parecida

Sósia 7: bermuda também não?

Sueli 7: não...[...]

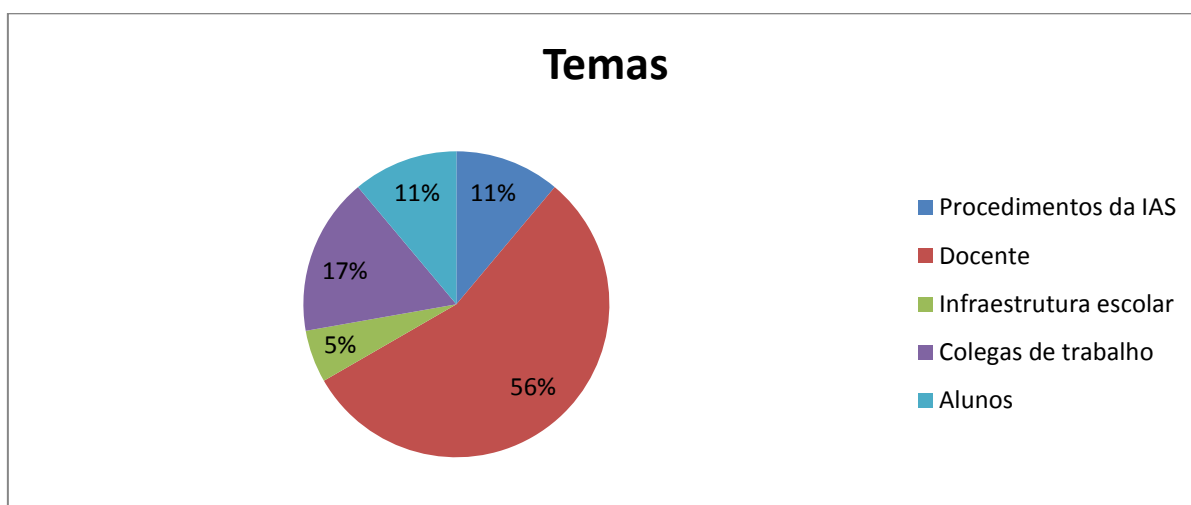
IAS/Sueli/11.12.15

Pela expressão temporal “às vezes” e pela conjunção “ou”, consideramos que a docente não tem uma normatização para seus vestuários. Dessa forma, a docente assinala que o vestuário usado é para tentar disfarçar o calor e que a escola não tem restrições sobre roupas.

4.4.7 Síntese da IAS

Na entrevista de instrução ao sócia que ocorreu no dia 15 de dezembro de 2015, após a aplicação da segunda entrevista de autoconfrontação simples, a docente explicitou que estava lecionando em sua sede, na escola da cidade Y, para alunos do 1º ano do ensino médio.

Por meio do plano global da entrevista, observamos os segmentos abrangidos na IAS, que foram organizados em: procedimentos de análise; docente; infraestrutura escolar; colegas de trabalho e alunos. No gráfico, a seguir, visualizamos o total de aberturas de temas e suas ocorrências.

Gráfico 4 - Percentual de aberturas de temas na IAS

Fonte: elaborada pela autora

Conforme, podemos observar no gráfico, as aberturas de temas mais recorrentes foram em relação à docente (56%) e aos colegas de trabalho (17%). Já alunos (11%) e infraestrutura escolar (5%) consideramos os menos recorrentes. Explicitamos que os procedimentos da IAS (11%) não foram analisados por considerarmos que não apresentavam aspectos que envolviam o trabalho docente, apenas explicação e finalização do método de IAS.

Nesta entrevista, identificamos algumas ações que a professora tem nesse contexto de trabalho, a escola da cidade Y. O seu dia de trabalho na escola pública é iniciado com o seu estado físico/mental cansado. O cansaço da docente é justificado por dois motivos: ter lecionado antes na rede particular e a viagem para chegar até o seu trabalho na escola pública.

Em decorrência do cansaço, a docente determina suas ações em seu dia de trabalho, “se estiver muito cansada vai fazer a chamada”. A professora em início de carreira tem a ação de realizar a chamada pelo nome dos alunos “vai fazer a chamada por nome... sempre por nome”.

Notamos que em sua aula a docente utiliza-se do “livrinho do estado”, o Caderno do Estado de São Paulo para lecionar para ensinar um conteúdo gramatical, o pronome. Observamos que “dar visto”, “registro na lousa”, “correção de exercícios” são aspectos essenciais para o desenvolvimento da aula da professora em início de carreira. Dessa forma, podemos explicitar que são considerados instrumentos simbólicos para a ação da docente, além da ação de

exemplificação para auxiliar na compreensão dos alunos sobre o conteúdo ensinado.

Outro fator que foi explicitado foi a realização da cópia do conteúdo pelos alunos, ou seja, a cópia é considerada relevante nesse contexto, pois, após a tentativa de realização dos exercícios pelos alunos, a solução é registrada na lousa para a cópia.

A docente menciona que a participação dos alunos auxilia no desenvolvimento de sua aula. A ação dos alunos de participar de aula contribui para melhorar o estado de ânimo da professora, isto é, a participação efetiva dos alunos é descrita como um “certo alento”. Entretanto em alguns momentos a docente exerce o papel de um ator suplicante, isto é, precisa de uma ação de súplica para os discentes realizarem suas atividades. Dessa forma, podemos inferir que as ações da docente são determinadas pelas ações dos alunos.

Em relação aos colegas de trabalho, expressamos que são poucos diálogos estabelecidos em relação aos professores: há uma troca de reclamação no momento do intervalo; a ação conjunta com a PA de auxiliar os alunos; bate-papo sobre os conteúdos trabalhados; a atividade coletiva de dar carona ou receber para minimizar o custo de viagem. Outra figura que aparece em sua situação de trabalho é a do inspetor, colocado como o responsável por advertências aos docentes e alunos e na função de executar a prescrição.

Percebemos que a distância da escola é algo conflituoso para a docente, entretanto, para ela é importante permanecer no cargo público, pois acredita que precisa contribuir da mesma forma que a sua professora contribuiu na época em que ela estudava no contexto público de ensino.

Mediante a análise da entrevista de IAS, concluímos que os elementos constitutivos do trabalho (MACHADO, 2007, 2010) da professora em início de carreira pública, especificados por ela são: prescrições: normatização da função da PA, saída após o intervalo; artefatos: Caderno do Estado de São Paulo, chamada, dar visto, lousa, correção de exercícios; outrem: alunos, inspetor, professora PA, docentes, marido; objeto: construção de um ambiente de trabalho coletivo (docente, alunos e PA) para o ensino do conteúdo, o pronome.

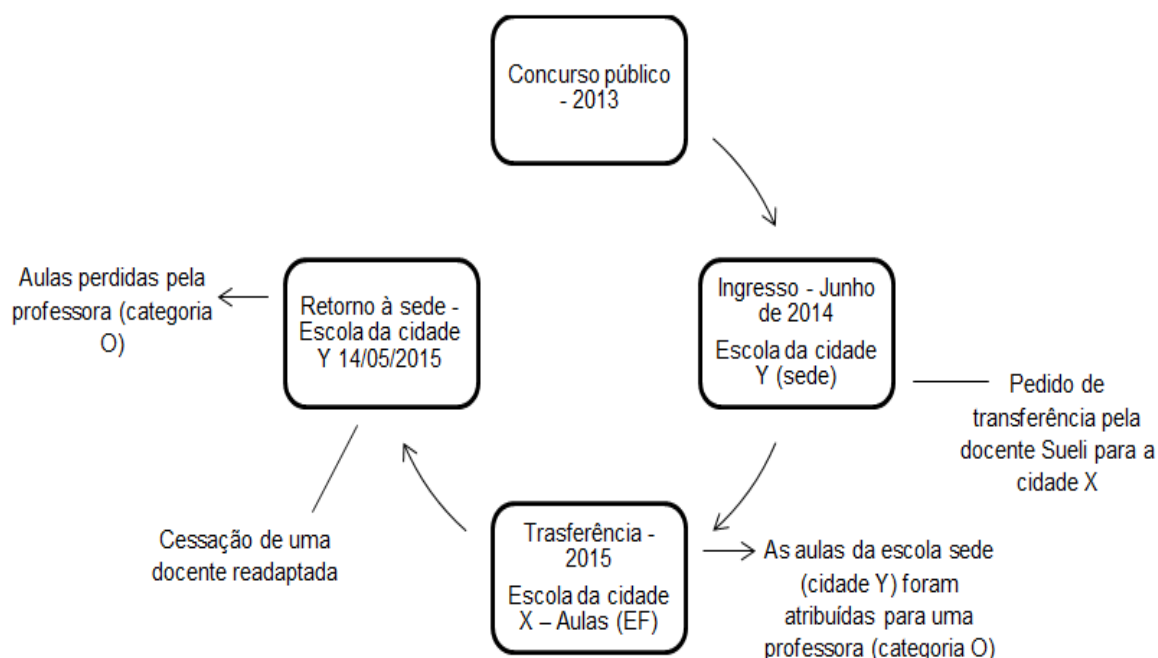
Em seguida, apresentamos a intersecção das entrevistas analisadas nesse estudo, suas similaridades e diferenças.

4.5 Intersecção entre autoconfrontação simples e instrução ao sócia

Nesta seção buscamos explicitar aspectos inerentes relatados em ambas as entrevistas de ACS e de IAS.

A seguir, explicitamos a admissão da docente no contexto público de ensino e o seu caminho de transferências/mudanças de contexto em menos de um ano de carreira.

Figura 7 - O caminho da docente em início de carreira no contexto público de ensino⁴⁹



Fonte: elaborada pela autora

Observamos na figura que a docente iniciou sua profissão no contexto público de ensino no ano de 2014. No início do ano de 2015, foi transferida para a escola da cidade X, embora, sua permanência nessa unidade escolar foi de poucos meses pelo motivo de uma cessação de readaptação de outra docente.

Elucidamos, primeiramente, que há um intervalo de tempo entre as duas entrevistas, sendo que a 1ª ACS foi gravada em 15 de maio de 2015 e a IAS, em 11

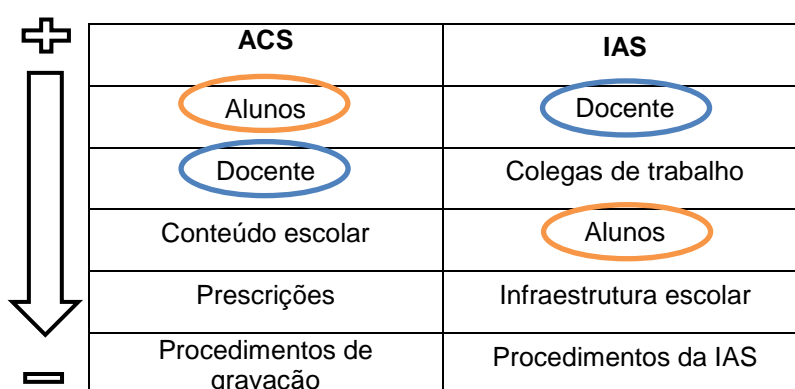
⁴⁹ Informações retiradas dos dados oriundos do projeto de ensino e intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015) e do Diário Oficial do estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br/#29/07/2018>>. Acesso em: 03 de julho de 2018.

de dezembro de 2015. Nesse período, houve uma mudança de contexto de trabalho da docente pelo motivo de uma cessação de readaptação de outra docente, que gerou muitos conflitos, como foi relatado na ACS; entretanto, percebemos que, embora a realização da entrevista de IAS tenha ocorrido no final do ano, o conflito ainda estava presente, gerando desmotivação na profissional.

Nesta relação conturbada que compôs as duas escolas, há o conflito da exoneração, isto é, podemos inferir que as localizações das escolas influenciam no trabalho docente, tais como a indisciplina na escola da cidade X e o pagar para trabalhar na escola da cidade Y, isto é, dois componentes diferentes, entretanto, motivadores à exoneração da docente.

Em relação aos temas abordados, podemos incidir que há temas similares em ambas as entrevistas, tais como alunos e docente.

Quadro 7 - Comparação dos temas da ACS e IAS



	ACS	IAS
	Alunos	Docente
	Docente	Colegas de trabalho
	Conteúdo escolar	Alunos
	Prescrições	Infraestrutura escolar
	Procedimentos de gravação	Procedimentos da IAS

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange aos alunos, na ACS, a indisciplina e a não ação constituem-se em conflitos para a docente; já na IAS, a professora não relatou explicitamente a indisciplina como um fator de não conseguir dar aula. No entanto, na IAS, ela procura não chamar a atenção dos alunos, menciona que não quer parar a aula em função de chamar a atenção dos alunos, pois esse fator foi algo já vivido pela docente que gerou alguns conflitos com os alunos “é um transtorno e não resolve nada”; consideramos que é um aspecto do real da atividade “o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito” (CLOT, 2010, p. 104). Observamos aqui uma mudança de postura da docente em decorrência de seu público-alvo: na escola da cidade X, eram alunos do 6º ano, já na escola da cidade Y, os alunos estão no 1º ano do ensino médio.

Outra diferença que podemos abordar, além da postura dos alunos, é em relação à cópia. Na ACS, a docente caracteriza como sendo uma ação de enganação, pois não há uma participação dos alunos no desenvolvimento das aulas, apenas a ação de cópia. Já na IAS, lecionando para um outro público (1º ano do ensino médio), a docente explicita que a cópia e a resolução de exercícios na lousa são consideradas inerentes ao seu trabalho, sendo essa realizada após a tentativa de resolução dos exercícios pelos próprios alunos.

Em relação às ações da docente em início de carreira, observamos que, em ambas as entrevistas, a professora relata a ação de andar pela sala de aula para conferir a efetuação dos exercícios pelos alunos; a realização da chamada sempre por nomes e não por números; a exemplificação para o entendimento e explicação dos conteúdos de ensino aplicados.

Outro aspecto citado pela docente em ambas as entrevistas foi em relação ao conteúdo a ser ensinado, o conteúdo de gramática. No primeiro contexto, o conteúdo escolar é o verbo, no segundo, é o pronome. Notamos que todo o conteúdo tem como influenciador o Caderno do Estado de São Paulo.

Para auxiliar suas aulas em ambas as escolas (da cidade X e da cidade Y), o Caderno do Estado de São Paulo, a lousa e a chamada por nome são consideradas essenciais: a apostila, sendo utilizada por ser uma prescrição da Secretaria de Educação; a lousa, para a resolução de exercício e registro dos conteúdos ensinados; e a chamada, sempre sendo realizada pelos nomes dos alunos. Explicitamos que o Caderno do Estado de São Paulo é caracterizado como um artefato, pois a docente justifica seu uso apenas pelo fato de ser uma prescrição, embora, em alguns momentos, a professora explicita fazer adaptações para o seu uso, entretanto, não se apropria desse artefato, “‘apropriar-se’ é **o processo de adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido).**” (MACHADO, 2010, p. 164, grifo da autora). Segundo Clot (2010, p. 295) “aquela ou aquela que ‘entra’ em uma situação de trabalho, sem conhecê-la previamente, tem de começar, não tem outras escolhas senão cumprir a prescrição que, inicialmente, é o único recurso para conseguir o que deve ser feito”.

Em relação aos outros professores, Sueli menciona na ACS que apresenta um desânimo em conversar com os colegas de trabalho, pois há, nos argumentos deles, uma conformidade com o contexto de ensino, “fingimento”, um modelo de agir

que causa um conflito transpessoal, “eu tenho que vim::... e:: finGIR que ensino e eles fingem que aprende”. No entanto, na IAS, em outro contexto de trabalho, relata que não há diálogo entre os docentes, não há tempo para conversar, os docentes apresentam ações somente de reclamação. Ao mencionar sobre algum trabalho com o coletivo de professores, a docente explicita a professora que dá carona para minimizar o custo de viagem, o pedido feito por uma professora para a cópia de sua prova e as ações com a PA para ajudar em auxiliar os alunos. Entretanto, isso não acarreta em formulações de trabalho em equipe, isto é, não há um trabalho coletivo.

Embora, em alguns momentos a expressão “a gente” é usada nas entrevistas, “TEM lá quando **a gente** foi:: pra preencher as notas era isso porque **a gente** tem essa dúvida”, “a gente se divide”, com a finalidade de apresentar um coletivo, ou seja, de expor aspectos que não seja apenas pessoal. De acordo com Clot (2010, p. 254), no diálogo entre o pesquisador e trabalhador, este “para apoiar essa interlocução que incide sobre os mistérios de sua atividade, em geral, o sujeito procura ‘não ficar sozinho’. [...] na conversação, convoca uma voz [...] Essa voz que se entende, então nas variações discursivas do ‘eu’ e nas modulações do ‘a gente’”.

Observamos que na ACS há indícios da gestão escolar: diretora, responsáveis pelo projeto do Currículo Mais; já na IAS, não há a presença da direção escolar, apenas o inspetor, considerado ator por ações de advertências aos alunos e aos professores.

Assim, discorremos que vários elementos (MACHADO, 2007, 2010) influenciam o trabalho docente no contexto público de ensino, independentemente, da unidade escolar em que leciona, ou seja, é orientada por prescrições (apostila, saída na 4ª aula); é pessoal (andar na sala, conferir os exercícios, chamar o aluno pelo nome); é objetivada no aspecto de ensinar gramática; é instrumentada (lousa, chamada, exemplificação); é interpessoal (alunos, docentes, inspetor, marido).

Evidenciamos que na ACS os conflitos foram mais recorrentes e explicitados, e na IAS foram poucos indícios de conflitos. Creditamos isso ao fato que foi aplicada apenas a primeira parte do método da IAS, em que são descritas as ações da docente para o sócia, que também tem um papel social de ser uma docente, bem como identificamos aspectos da atividade a ser realizada, também em decorrência de a ACS ter como objetivo discutir uma aula da professora em início de carreira, propiciando à reflexão sobre a atividade realizada e o real da atividade, isto é, o que

o sujeito faz, ou não faz, o que gostaria de fazer, suas prescrições, além de identificar aspectos da instância pessoal do docente.

No que tange ao papel desempenhado pela coordenadora do projeto nas entrevistas (Interventora e sócia), evidenciamos que ela assumiu em alguns momentos os outros papéis sociais que ela abrange, docente e pesquisadora de uma universidade (UNESP). De acordo com Lima e Batista (2016 p. 121), “para o clínico da atividade, o trabalhador é quem conhece realmente seu ofício e é, portanto, o verdadeiro *expert* das situações de trabalho às quais o clínico é chamado para transformar”. A partir dessa citação, destacamos dois pontos inerentes sobre o projeto de ensino e intervenção. Primeiro, explicitamos que em nosso contexto foi realizado um movimento inverso em relação aos quais são concretizados pelos pesquisadores do CNAM em que “o clínico é chamado para transformar” (LIMA; BATISTA 2016 p. 121). No ambiente em que foi proporcionado o projeto de ensino e intervenção, o interesse de conhecer a problemática do trabalho docente na rede pública de ensino surgiu da coordenadora do projeto, a Dra. Abreu-Tardelli. Segundo, o papel da coordenadora, sendo Interventora e sócia, não foi um papel apenas de propor metodologias que possibilitam a análise do trabalho pelo próprio trabalhador, ela também compreender alguns fatores do ofício, visto que, a coordenadora é uma docente, ou seja, seu *expertise* não é apenas sobre os métodos da CA, mas também, no que se refere ao trabalho docente. Podemos perceber tais aspectos em suas intervenções com a professora em início de carreira pública, além de seus questionamentos de esclarecimento, a coordenado também contribui com reflexões, opiniões e aconselhamentos.

Sócia 42: depois do vídeo que a gente assistiu... você me relatou toda essa dinâmica em relação/eu devo me controlar e chamo atenção quando começar a ficar irritada? qual é essa medida que eu preciso ter pra chamar atenção? não chamar atenção nessa sala mais problema... porque a outra você disse que não tem problema... foi uma exceção esse vídeo que você/segundo você/você estoura... **mas na verdade você foi super light**... mas posso fazer isso também? com que frequência posso fazer isso?

IAS/Sueli/11.12.15

Interventora 19: **você quer trabalhar e não consegue você quer trabalhar... você tá tendo um:: sendo poDAda diariamente né isso aí acaba com a gente**

Sueli 21: é

Interventora 20: **e o trabalho não consegue se real/esse que diz é assim os que dizem é assim MESmo... o trabalho deles já virou ((bufa)) o não fazer né?**

(...)

Interventora 124: **tenta né... não dá pra saber o que vai acontecer às vezes surpreende não surpreende? {às vezes tenta uma coisa e acontece outra**

Sueli 127: {é às vezes sim

1ªACS/Sueli/15.05.15

Por meio desses fragmentos, podemos observar que a coordenadora do projeto opina sobre a ação da professora, implica-se no contexto de ensino “isso aí acaba com a gente”, faz reflexões sobre o impedimento de agir do docente e aconselha a professora em início de carreira a concretizar ações em sua situação de trabalho “tenta né...”.

A partir das reflexões que os dados nos proporcionaram, apresentaremos nossas conclusões a seguir.

5 CONCLUSÕES

Nesta última parte de nosso trabalho, discutimos os resultados trazidos de nossa análise das entrevistas de ACS e IAS, buscando responder o que foi proposto para esse estudo.

Para identificar os conflitos emergentes de uma docente em início de carreira no contexto público de ensino, utilizamos de uma perspectiva interdisciplinar proposta por Machado (2004), que, para a compreensão do trabalho docente e sua relação com a linguagem, considerou, além do quadro teórico-metodológico do ISD, que preconiza que qualquer gênero, oral ou escrito, contribui para a reconfiguração do agir humano (BRONCKART, 2008), as contribuições da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade, vertentes que auxiliam na assimilação do trabalho.

Mediante o projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015), tivemos a oportunidade de estabelecer uma relação com os dados compilados durante os anos de 2014 a 2016. Para a escolha dos textos que são analisados, optamos por investigar uma docente em início de carreira pública, por ela não conhecer ainda muito bem o contexto público como trabalhadora; para a escolha dos métodos aplicados (ACS, ACC e IAS), elegemos a primeira ACS, pela razão de a docente estar vivenciando a alteração do seu contexto de trabalho, e a IAS, pela intenção de a docente explicar sua rotina de trabalho.

A autoconfrontação simples, nesse contexto, é realizada com a professora em início de carreira pública e a Interventora, embora esta também tenha o papel social de docente, no entanto, leciona para o ensino superior. Ponderamos que esse método auxiliou a conhecer o contexto de trabalho da docente, especificamente, os fatores que englobam a situação em sala de aula, conseqüentemente, os conflitos vivenciados por ela. Na entrevista de instrução ao sócia, tivemos a oportunidade de compreender um dia de trabalho da docente e suas dificuldades por meio de suas descrições a uma sócia.

Em nossa análise, identificamos aspectos “externos” à sala de aula que influenciam o trabalho da docente em início de carreira no contexto público de ensino, tais como, o projeto de 2007, “São Paulo Faz Escola”, que contribuiu para a concretização dos Cadernos de Alunos, docentes e gestores da Secretaria de Educação do estado de São Paulo; categorias dos docentes, especificamente, em

nossas entrevistas, categoria A e categoria O; leis, remoção/transferência, readaptação.

No que tange às situações em sala de aula, sinalizamos que os outros (alunos e suas famílias, colegas de trabalho, gestão escolar – direção e inspetor, marido), as prescrições e os artefatos (apostila, livro didático) interferem nas ações da docente.

Retomando a primeira pergunta desse trabalho, “Quais são os temas mais recorrentes apresentados: a) na entrevista de ACS e b) na entrevista de IAS?”, a partir da organização do plano global, conseguimos definir os temas mais recorrentes e, conseqüentemente, os temas menos recorrentes apresentados nas entrevistas. Embora esse procedimento ser considerado essencial para a nossa análise, evidenciamos que, por mais que alguns temas sejam sucessivos, tais como aluno e docente, os conflitos identificados são similares (indisciplina, não-ação, dar a resposta), já em alguns temas menos recorrentes, exemplificamos aqui, as prescrições, notamos um número recorrente de diferentes conflitos (retorno à sede, pensamento de exoneração, atribuição de nota, determinação do mapa de sala).

A entrevista de ACS aborda cinco temas, sendo os mais recorrentes aqueles em relação aos alunos e à docente. Assim, observamos que esses dois elementos são os mais evidenciados pelo fato de a ACS discutir a situação do trabalho realizado pela docente, isto é, uma aula em que o outrem mais implicado é “alunos”.

A entrevista de IAS também elenca cinco temas, designando os mais recorrentes para aspectos relacionados à docente e aos colegas de trabalho. Notamos que, na IAS, além dos temas referentes à docente, o tema mais evidenciado é em relação ao elemento interpessoal. Entretanto, diferentemente da entrevista de ACS, os agentes/atores que emergem no discurso da professora são os colegas de trabalho, a professora auxiliar e os outros docentes da rede pública. Acreditamos que isso possa ter ocorrido pelo fato de a IAS ter como objetivo metodológico a descrição de um dia de trabalho da docente. Dessa forma, nesse texto, surgiram, além dos alunos, outros que estão envolvidos na situação de trabalho da professora em início de carreira.

Mediante os temas mais recorrentes, somos conduzidos à segunda pergunta da pesquisa: “a partir dos temas mais recorrentes, há conflitos emergentes? Se sim, quais?”.

Na entrevista de ACS, em referência aos alunos, podemos notar que a indisciplina, o desinteresse (não-ação) são fatores de conflitos interpessoais entre os discentes e a docente. Além do desinteresse dos estudantes, outras ações dos alunos como apenas copiar a matéria da lousa e não participar das atividades demonstram-se como algo conflituoso para a docente.

Pela dificuldade exibida em relação aos conflitos com os discentes, o aspecto coletivo de trabalho emerge. Clot (2010, p. 296) menciona que “o novato supera a dificuldade ao utilizar os recursos interpessoais do ofício”. No entanto, evidenciamos que, para a docente, o elemento interpessoal do ofício (o coletivo de trabalho) apresenta aspectos conflituosos, sendo algo desanimador e de sofrimento à docente, pois a conformidade e o fingimento são modos de agir transmitidos pelo coletivo de trabalho.

No que tange à docente, elucidamos que a sua ação de responder sozinha e de ditar as respostas são fontes de conflitos gerados pela não participação dos alunos. De modo que, a ação de andar em sala de aula é explicitada para propiciar à cooperação dos alunos.

Na entrevista de IAS, no que se refere à docente, notamos que, por meio de um conflito vivenciado no passado com os alunos, a docente traz como estratégia uma não-ação, ou seja, desconsiderar a ação dos alunos “procura não ficar batendo de frente porque não resolve nada”. Em relação à temática dos colegas de trabalho, inferimos que não apresentam aspectos conflituosos na unidade de ensino da cidade Y, embora sejam evidenciados poucos momentos de diálogos, além de indícios de os docentes não terem uma voz ativa no contexto escolar, apenas, a ação de reclamarem.

No que diz respeito aos temas menos recorrentes, elucidamos que na entrevista de ACS referem-se ao conteúdo escolar e as prescrições. No que concerne o conteúdo escolar, são explicitados conflitos em relação aos artefatos utilizados em sala de aula. A impossibilidade de usar o livro didático nas aulas é um conflito para a docente, um conflito interligado ao outrem (alunos), pois o esquecimento dos alunos em levar o LD para as aulas gera um conflito para a docente. Outro artefato é a apostila, o Caderno do Estado de São Paulo, sendo ele uma mola propulsora para o ensino tradicional nas aulas da docente em início de carreira. Assim, a docente explicita um conflito sobre o ensino da gramática tradicional “que na verdade eu não queria... dar os paradigmas pra decorar”.

Sobre os conflitos apresentados nas prescrições, notamos que, em decorrência de uma prescrição externa à sala de aula (cessação de uma readaptação), são acarretados conflitos pelo motivo do retorno à sede da docente em início de carreira, possibilitando o pensamento de exoneração, além de a normatização atingir os outros profissionais: outros professores, funcionários da gestão e a docente categoria “O”.

Outra prescrição evidenciada pela docente é em relação à atribuição de notas. Consideramos esse aspecto conflituoso, pois a docente apresenta não ter autonomia para atribuir a nota ao aluno. Dessa maneira, elucidamos que o sistema ampara o não agir do discente, pois é um sistema que tem sua apreensão apenas com estatísticas.

Já o mapa de sala é uma prescrição elaborada pelos docentes da unidade escolar para organizar a colocação dos alunos em sala de aula. Nesse aspecto, há o conflito em relação ao outrem (aluno), pois os discentes não cumprem a normatização estabelecida.

Já na IAS, os temas menos recorrentes são referenciados aos alunos e à infraestrutura escolar. Em relação aos alunos, é explanado sobre a saída para ir ao banheiro na quarta aula, uma prescrição da gestão escolar: não há um conflito instaurado nesse aspecto, embora, se a prescrição não for cumprida, pode acarretar em problemas. Ademais, é exposto o personagem inspetor, que tem como função a fiscalização das ações dos alunos e dos docentes. No que tange à infraestrutura escolar, notamos que há um desconforto em relação ao calor, mas não atribuímos como um conflito para a docente.

A partir dos conflitos evidenciados, podemos elucidar a quarta pergunta “e que forma os conflitos emergentes são reconfigurados: a) na entrevista de autoconfrontação simples? b) na entrevista de instrução ao sócia?”.

Notamos que, na entrevista de ACS, os conflitos são reconfigurados como problemas “ele causa assim problemas de não:: de não deixar dar aula”, complicações “é complicado eu não não gostaria de exonerar”; dificuldades “grande dificuldade”; não aceitação “eu não consigo entender”. Na IAS, é elucidado como problema “você pode deixar desde que não seja na quarta aula porque vai dar problema pra você”.

Os conflitos identificados foram mediante as reflexões do trabalho real, especificamente, o real da atividade da docente, por negações e por expressões

referentes às complicações. De acordo com Clot, como já explicitamos em nossa fundamentação, o real da atividade corresponde

o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido - o drama dos fracassos – o que desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. [...] – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (CLOT, 2010, p. 103-104)

À luz dessa citação, mencionamos alguns aspectos do real da atividade apresentados pela docente iniciante no contexto público de ensino: “você não conseguia”, a docente não realiza o que desejou; “mas como tô na aula de verbos tenho que re/reiterar várias vezes isso”, a professora explicita o que poderia ter feito; “queria discutir como que ela aborda essa questão... porque é o que é que a gente tem mais dificuldade”, pensar juntamente com o coletivo o que é capaz de fazer; “eu até penso em fazer mas nossa lá eu acho que não vai funcionar”, a docente pensa/deseja em realizar uma atividade mais lúdica; “na verdade eu não queria”, algo exercido a contragosto; “procura não ficar batendo de frente porque não resolve nessa sala... eles vão querer sempre ter a razão e você vai ter que tomar uma medida mais drástica”, uma ação realizada a contragosto para evitar problemas com os alunos.

E, por fim, a última questão “por meio das entrevistas de ACS e IAS, quais são os conflitos que integram os elementos constitutivos do trabalho da docente em início de carreira? E em que medida esses conflitos interferem em seu agir?”

A partir das reflexões das entrevistas de ACS e IAS, constatamos que a docente em início de carreira pública apresenta vários aspectos que evidenciam conflitos em sua situação de trabalho, tais como (i) interpessoal: a indisciplina e o desinteresse dos alunos, a conformidade dos colegas de trabalho em relação às situações vivenciadas no contexto educacional; (ii) transpessoal: o fingimento de produtividade de professores e alunos; (iii) prescrições: a designação do retorno à sede, a atribuição de notas; (iv) artefatos: a impossibilidade de usar o LD, a utilização da apostila; (v) pessoal: não ser ouvida, dar a resposta; e (vi) objeto: o ensino tradicional.

Conforme Machado (2007; 2010), o trabalho docente é interpessoal, ou seja, desenvolve-se por meio de outros sujeitos. Na ACS e na IAS, a professora iniciante no contexto público de ensino deixa explícito que suas ações se desenvolvem e dependem de outras pessoas, tais como os alunos, a professora auxiliar, a gestão

escolar, o inspetor, os docentes em geral, a professora que dá carona, até mesmo, o seu marido. Entretanto, por mais que exista o elemento interpessoal no contexto de trabalho da professora iniciante, notamos que não há um coletivo de trabalho explicitado, embora, na ACS, evidenciamos a instância transpessoal que mobiliza um agir de fingimento, algo conflituoso para a docente, causando sofrimento a ela. De acordo Kostulski (2011), um dos motivos de causa de doenças no trabalho é o fato de o profissional não ser capaz de realizá-lo. Dessa forma, consideramos que o contexto educacional não é um ambiente que proporcione o desenvolvimento das competências, de aprendizagens e da saúde para alcançar um trabalho de qualidade (BARCELLINI; CAROLY, 2013); é um contexto que cria uma condição de disputa e não de colaboração.

E, em relação aos alunos, é o outrem mais presente no contexto de trabalho da docente, os conflitos evidenciados são: a indisciplina e a falta de interesse dos discentes. Esse conflito interpessoal gera o impedimento do agir docente “você não conseguia; você não consegue; eu não conseguia”.

Também podemos explicitar que aspectos externos à sala de aula podem influenciar o agir docente, como o regimento de ensino: a transferência da docente para a sua sede – caracterizado como elemento desanimador pela docente –, quantidade de aula atribuída para o professor iniciante no contexto público, classificação dos docentes.

Em sua situação de trabalho em sala de aula, a utilização de artefatos é evidenciada: a apostila/Caderno do Estado de São Paulo, livro didático, sendo este um conflito didático para a docente pela impossibilidade de uso. Já a lousa, a ação de “dar visto”, realização da chamada por nome são considerados como instrumentos simbólicos, pois são considerados essenciais para o seu contexto de trabalho.

O trabalho docente também é caracterizado como pessoal, isto é, para a situação de trabalho, são mobilizados aspectos físicos, cognitivos, linguageiros e afetivos próprios de cada profissional (MACHADO, 2007, 2010); podemos designar nesse aspecto que a docente apresenta o conflito de sua ação de dar a resposta/ditar, de responder sozinha, ou seja, o conflito de não ser ouvida pelos discentes, e também, ação de exemplificação para concretizar os conteúdos de ensino.

Algumas estratégias são mencionadas pela docente para minimizar os conflitos ou para evitá-los, como podemos perceber na ação de “andar” da professora para conferir a realização dos exercícios ou a cópia da lousa; não discutir com o aluno “não bater de frente”; não deixar o aluno sair na quarta aula, sendo esta uma prescrição escolar, que abrange a fiscalização do inspetor.

Explicitamos também que os métodos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010) auxiliam na reflexão e interpretação do trabalho docente. Vale ressaltar, no entanto, a importância de se criar um ambiente em que se possa falar e ser ouvido, pois, antes de iniciar o método de ACS, a docente Sueli já expressa aspectos inerentes ao seu trabalho, ou seja, é proporcionado um ambiente de diálogo.

Elucidamos também a importância de ter um coletivo para o próprio contexto de pesquisa. Em nosso caso, duas pesquisas foram constituídas por meio dos dados do projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015), este estudo de mestrado e um estudo de doutorado (em andamento) de Hernandez-Lima.

Dessa forma, discussões conjuntas foram estabelecidas para a reflexão e conhecimento do trabalho do professor, do projeto de ensino e da intervenção, além de proporcionar uma divisão de trabalho metodológico, tais como a transcrição e revisão dos dados.

Acreditamos que o nosso trabalho possa colaborar para uma melhor compreensão e reflexão da situação de trabalho do docente em início de carreira pública, e, também, para a apreensão do contexto público de ensino do Estado de São Paulo. Corroboramos, assim, a proposta do grupo ALTER-FIP, que é uma formação de professores pautada no contexto e nas dificuldades concretas do professor, sem ignorar os objetos de ensino (no caso, o ensino de língua portuguesa), mas conscientes de que esse objeto não vem desarticulado de outros elementos que propiciam (ou não) o agir didático em sala de aula.

De acordo com Jakubinskij (2015, p. 77), “cada estimulação verbal [...] suscita uma reação de pensamentos e emoções e provoca [...] uma reação verbal”, portanto, esperamos que o nosso estudo possa encaminhar muitos outros, que proporcione mais elementos para contribuir para o entendimento o contexto educacional de ensino, ou seja, que a nossa pesquisa seja fator de muitas reações verbais.

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, 1998.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: pp. 196.

_____. **Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa**. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2014.

_____. **Universidade e Sala de Aula: uma aproximação possível e necessária (?)**. 2014, em slides.

_____. **Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa**. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2015.

_____; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp - artigos 2015: Formação de professores e Trabalho docente**. [recurso eletrônico], vol. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino). Disponível em:<dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações- Formação, Intervenção e Pesquisa). Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1114314192765050>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ALTER/GET (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Gêneros Textuais). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9955139452767279>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Letramento, Gêneros Textuais e Ensino). Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3388595343506136>. Acesso em: 31 mar. 2018.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANJOS, D. D. dos. **Como foi começar a ensinar?: historias de professoras, historias da profissão docente**. 2006. 178f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Campinas/SP.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009. p. 66-79

ARANHA, A. Na Educação, gestões do PSDB são permeadas por tensões e conflitos. **Revista Adusp**. Out. 2011, p. 104-111. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/51/r51a15.pdf>>. Acesso em 15 de jul. de 2018.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARCELLINI, F.; CAROLY, S. Le développement de l'activité collective In: P. Falzon (Coord.) **Ergonomie Constructive**. Paris, France: PUF. 2013, p. 33-46. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00860638/document>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

BARIONI, M. C. **O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho**. 2016. 325f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

BARBISAN, L. B. Por uma concepção de linguagem para o ensino de línguas. **Revista de GELNE**. Ano 5. N. 1-2. 2003, p. 115-124.

_____; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. **Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. v. 16, N. 32-33. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29792/18411>>. Acesso em: 07 abr. 2018. p. 161-180.

Biblioteca digital – PUC. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/simple-search?query=professor+iniciante>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Org.); Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péris Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC. 1999/2007.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhos**. Tradução de Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

_____; LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lana Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 9-22.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lana Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Catálogo de teses e dissertações – CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CAREL, M. A polifonia linguística. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan./mar. 2011. p. 27-36

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 199-248

Categorias de Professores no Estado de São Paulo. In: Professores de educação básica do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em 17 de jul. de 2018.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006b. p. 19-30

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 87-96.

CRUZ, E. P. Greve dos professores de SP é considerada a maior da história. In: Site da **APEOESP, sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo**. Notícia publicada no dia 12 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo**. 2016. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo: pp. 238.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1987. p. 161-222.

Estudantes protestam contra mudanças em escolas estaduais. (vídeo). **Jornal “Bom dia cidade”**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/bom-dia-cidade/videos/t/edicoes/v/estudantes-protestam-contra-mudancas-em-escolas-estaduais/4520697/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FETTERMAN, D. M. Fieldwork. In: Lisa M. Given (editor). **The sage encyclopedia of qualitative research methods**. Vol. 1 e 2. Sage Publication. 2008, p. 347.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

GIMENES, P. B. **O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente**. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, A. M. de M; BUENO, L; LOUSADA, E. Apresentação – O interacionismo sociodiscursivo: ampliando a visão. In: BRONCKART, J-P; BRONCKART, E. B. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. LOUSADA, E. G; BUENO, L. GUIMARÃES, A. M. de M. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 7-18.

HERNANDES-LIMA, A. **A dimensão interpessoal do trabalho do professor: a influência dos outros no agir docente**. (Tese em andamento). Doutorado em Estudos linguísticos – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

JAKUBINSKI, J. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha; Suzana Leite Cortez. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOSTUSLKI, Katia. Development of activity through reflection: the case of the public prosecutor’s lapsus linguae. **Journal of Organizational Change Management**.

Local da publicação. v. 14, n. 2, 2011. p. 191-210. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1108/09534811111119762>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

KOCH, I, V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, M. E. A. Prefácio. In: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 113-130.

LONGHI, S. M. D. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-30072013-103516/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: Anna Rachel Machado (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em:
<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Part_e01_art03.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. Apresentação. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. vii-xx.

_____; MAGALHÃES, M. C. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de um nova situação de trabalho a ser desvelada. In: M. C. P. DE SOUZA E SILVA e D. FAÏTA (org.), **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, Cortez. 2002.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho de professor. In: **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Ana Maria Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____; GUIMARÃES, M. de M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: **Linguagem e educação: O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R. ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: **Letramento, discurso e trabalho docente**. Silvana Serrani (Org.) Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____; FERREIRA, A. O; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. O. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MARTINS, S. A. de F. **O professor iniciante: seu trabalho com o texto**. 2002. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. 2007, 107 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp032285.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

PINTO, B. V. C. C. O funcionamento semântico-argumentativo da negação na paráfrase judicial. **Estudos Linguísticos**. Vol. 38 n. 1. São Paulo, jan.-abr. 2009. p. 323-334. Disponível em: <

http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_26.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PRETI D. (Org.) Apresentação. In:_____. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, (Projetos Paralelos. V.1), 1999 –p. 11-12

Professores de educação básica do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em 17 de jul. de 2018.

Repositório Institucional - Unesp. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

Repositório da produção científica e intelectual da UNICAMP. Disponível em:<<http://repositorio.unicamp.br/simplesearch?query=professor+iniciante&filtername=all>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ROGER, J-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77869/81844>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SANFELICE, J. L.A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010. p. 146-159.

SANTOS, R. C. P. B. dos. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes**. 2007. 187f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-151420/>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SÃO PAULO. **Lei Complementar 444/1985**. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar 1093/09**. Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Disponível em: < <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/818277/lei-complementar-1093-09>>. Acesso em 16 de Janeiro de 2018.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Chefia de Gabinete – Grupo de Legislação Educacional – GLED - **Legislação de Ensino Fundamental e Médio**. Estadual. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama et all. Vol. LXXIX, São Paulo, SE/CENP, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/VOL_LXXIX_JaneiroJunho.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2018.

SAVIANI, D. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, L. C. SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M. I. (org.). **A escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 1-29.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.p. 3-34

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. (tese) doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. de. O que as autoconfrontações podem dizer acerca do trabalho do professor. In: **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 215-230.

TOGNATO, M. I. R. A **(re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. (tese) doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXOS

Anexo 1: Normas para transcrição

Quadro 8 - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo truncamento o restante da palavra será transcrita em itálico)	/	E realiza/e reinicia
Entonação enfática	MAIÚSCULA	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-as-ção
Pausas	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção...
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	----	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando {as linhas	A. na {casa da sua irmã B. {sexta-feira? A. fizeram {lá... B. {cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Fáticos	ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...

Iniciais maiúscula só para nomes próprios ou para siglas		USP, João
Números	Por extenso	um, dois

Adaptado do modelo do Projeto NURC. PRETI, D. (1999)

Observações:

- 1) Não utilizar a pontuação típica do sistema escrito;
- 2) Não anotar o cadenciamento da frase;
- 3) Usar a seguinte nomenclatura para os documentos: SIGLA DA FONTE DO DADO/Nome fictício/dd.mm.aa.

AL – aula

IAS – instrução ao sócia

ACS – autoconfrontação simples

ACC – autoconfrontação cruzada

Exemplo: IAS/Sueli/22.09.16